

Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en los niveles de ansiedad que afectan la producción oral de los estudiantes de ciclo II

Angela Viviana Castro Vargas

Jheimy Andrea Herrera Pinzón

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
E IDIOMAS**

Bogotá, junio 13 de 2012

Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en los niveles de ansiedad que afectan la producción oral de los estudiantes de ciclo II

Angela Viviana Castro Vargas

Jheimy Andrea Herrera Pinzón

**Monografía para optar el Título de
Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas**

Director:

Mauricio Esteban Buitrago

Magister en Educación

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES
E IDIOMAS**

Bogotá, junio de 2012

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, junio 13 de 2012

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación, es el resultado del esfuerzo y la dedicación de varias personas que siguieron, acompañaron y apoyaron directa o indirectamente nuestro proceso. A todos ellos un agradecimiento muy especial.

A nuestras familias que siempre estuvieron conduciendo cada uno de los pasos que dimos en esta etapa de nuestras vidas, quienes con su apoyo y amor motivaron cada una de nuestras acciones para no dejarnos desfallecer en los momentos difíciles. Sin duda alguna es gracias a ellos que hoy tenemos la posibilidad de obtener este anhelado título.

A nuestro asesor, el profesor Mauricio Buitrago y a nuestro jurado el profesor Pedro López, quienes nos guiaron con su experiencia y conocimiento por el camino de la perseverancia. Gracias por enderezarnos en los momentos de inconstancia, por brindarnos las herramientas para que nuestro trabajo avanzara sin tropiezos, por su paciencia y dedicación.

Un agradecimiento muy especial al docente Pedro López, jurado lector de este proyecto, gran amigo y maestro durante toda nuestra carrera; su apoyo, confianza y dedicación fueron de gran valor para culminar este proceso.

A la Universidad Libre, la cual acompañó nuestro desarrollo profesional a lo largo de esta carrera, A través del maravilloso grupo humano que la compone.

Esto no hubiera sido posible sin ninguno de ustedes. Muchas gracias.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)

Autor	CASTRO VARGAS ANGELA VIVIANA HERRERA PINZÓN JHEIMY ANDREA
Título	EFFECTO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN EL USO DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA EN LOS NIVELES DE ANSIEDAD QUE INTERFIEREN EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO II
Publicación	Editorial: sin editar Ciudad: Bogotá, D.C. Fecha: Junio 13 de 2012 Páginas: 139
Unidad patrocinante	Universidad Libre, Bogotá. Colombia.
Palabras claves	Ansiedad social, Modificabilidad Estructural Cognitiva, aprendizaje mediado, experiencias de aprendizaje mediado, funciones cognitivas, inteligencias múltiples, producción oral, estrategia pedagógica.
Descripción	Este trabajo investigativo fue desarrollado a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en el uso de los elementos propios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) a partir del cual se intenta determinar su efecto en los niveles de ansiedad social que interfieren en la producción oral de los estudiantes de la IED Marco Tulio Fernández. Para ello, se acude a las herramientas de la metodología cualitativa con un diseño cuasi-experimental que procura un análisis que sirva para establecer una relación directa entre este tipo de situaciones y los procesos de intervención pedagógicos que apuntan a la modificación desde lo cognitivo y lo educativo.
Fuentes	20 referencias bibliográficas consultadas que presentan información relacionada con la ansiedad social, la MEC, la producción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo e implementación de una estrategia pedagógica además de los elementos metodológicos y pedagógicos propios del diseño metodológico utilizado.
Contenidos	El primer capítulo presenta el problema de investigación, a saber, la determinación del efecto de una estrategia pedagógica basada en los elementos propios de la MEC en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes de ciclo II. El segundo capítulo se refiere al marco teórico, donde se precisan algunos conceptos básicos relacionadas con la ansiedad social nombrada por Watson y Lindgren, sus causas y sus manifestaciones

	<p>así como su influencia en el ámbito escolar; describiendo a su vez, cómo la teoría de la MEC, propuesta por Reuven Feuerstein y enunciada por Giovanni lafrancesco, puede derivar en cambios en las estructuras mentales de los individuos y la potenciación de funciones cognitivas deficientes implicadas en la producción oral. En el capítulo siguiente, se presenta el marco legal, en el que se encuentran las normas vigentes que determinan y normatizan el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica primaria. Dicho marco se encuentra representado por la Ley 115 de Educación, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional y los Estándares Básicos de Educación en Lengua Extranjera. A continuación, viene el marco metodológico, que aborda la explicación del diseño y la metodología asumida. Luego, se presenta la descripción y el análisis de los resultados arrojados por la prueba aplicada (pretest-posttest) en función de la estrategia pedagógica. Finalmente, se describen las conclusiones, se presenta la bibliografía y se culmina con los anexos.</p>
Metodología	<p>La presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cuantitativo-positivista por lo que se usaron datos estadísticos provenientes de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM (<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>) la cual fue aplicada por las investigadoras. Dicha prueba tiene por objeto la recolección de información que permite identificar y caracterizar, dentro de un grupo de personas, las situaciones, circunstancias y contextos en los que se generan distintos niveles de ansiedad, para examinar como estos, pueden ser alterados a través de los elementos que considera la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Para ello, se implementa un diseño metodológico cuasi-experimental en el cual se busca observar, cómo la aplicación de una estrategia de intervención de naturaleza pedagógica, puede servir para modificar los niveles de ansiedad presentes en el grupo de estudiantes que componen el grupo experimental.</p>
Conclusiones	<p>Partiendo de la problemática descrita para la presente investigación, así como de los resultados arrojados luego de realizar las intervenciones pedagógicas y la prueba de ansiedad (pretest-posttest), se puede concluir que efectivamente, el nivel de ansiedad de los estudiantes que componen el grupo experimental (GE), fue reducido gracias a la implementación de la estrategia pedagógica basada en los elementos básicos de la MEC. Esta reducción se vio en los niveles de ansiedad propuestos por la prueba de ansiedad de la DSM. Dicha prueba indica que el nivel apropiado de ansiedad de una persona es el 2. De este modo, se logró que algunos de los estudiantes se ubicaran dentro de este nivel, lo que dio como resultado una notable mejoría tanto en su producción oral en inglés como en su disposición frente a las actividades propuestas para la clase.</p>

	<p>Cabe destacar, el gran número de estudiantes que redujeron su nivel de ansiedad de 4 a 3, marcando una tendencia de moverse hacia los niveles centrales de la escala siendo estos los menos “nocivos” para una persona. Esto constituyó un logro importante para esta investigación y para los mismos estudiantes, quienes han sido beneficiados con este cambio de actitud y con el enriquecimiento y/o mejoramiento de las funciones cognitivas relacionadas con la producción oral de una lengua extranjera.</p> <p>Haciendo referencia a la reacción de los estudiantes del grupo experimental (GE) frente a las situaciones que les producen ansiedad, se puede decir que, estos estudiantes aún no logran superar del todo la sensación de incomodidad, sin embargo, intentan hacerlo, aunque en ocasiones los resultados no sean los esperados.</p> <p>Llama la atención, que los resultados del grupo control (GC) en el postest presentan un considerable aumento en sus niveles ansiosos, aunque esta sensación de incomodidad no les impide expresar sus ideas u opiniones frente a los demás. Según las observaciones que han hecho las investigadoras, esto podría deberse a que si bien no sienten el mismo temor ante situaciones que producen ansiedad social, si se nota una falta de argumentación y claridad en la exposición de sus ideas ya que muchas veces sus comentarios carecen de coherencia o se consideran como “fuera de contexto” perjudicando así su aprendizaje en lengua extranjera. Lo que si se encuentra como elemento común en los dos grupos (GC y GE), es su ubicación en el tipo de ansiedad I caracterizada por la asignación de un valor muy alto a las situaciones donde los estudiantes sienten una gran sensación de angustia frente a ambientes donde sus compañeros de clase tienen la oportunidad de juzgarlos de forma negativa e irónica, lo que genera en ellos altos niveles de ansiedad.</p> <p>En resumen, es importante decir que la implementación de una estrategia pedagógica basada en algunos elementos de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, puede potenciar las funciones cognitivas de los estudiantes así como los distintos estilos de aprendizaje que poseen y por último, motivar un mejor control de los niveles de ansiedad de estos durante su producción oral en inglés.</p>
--	--

RESUMEN EJECUTIVO

Este proyecto investigativo describe una problemática relacionada con la ansiedad social, la forma como esta afecta la producción oral de los estudiantes del ciclo II en la IED Marco Tulio Fernández durante sus clases de inglés así como la implementación de una estrategia pedagógica basada en algunos de los elementos propios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) propuesta por Feuerstein y enunciada por lafrancesco¹.

La ansiedad social es definida por Watson y Lindgren², como una sensación de incomodidad que sirve de motivador principal en los intentos del individuo por relacionarse bien con los demás, por concordar con sus expectativas, y por trabajar con ellos en forma pacífica y cooperativa. Esta puede presentarse en tres niveles: un nivel bajo, que ocasiona desinterés por todos los aspectos de la vida; un nivel medio, que facilita el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los individuos y un nivel alto, que obstaculiza la comunicación con los otros durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizando los datos obtenidos de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), y haciendo uso de un enfoque metodológico cuasi-experimental, se estableció la presencia de altos niveles de este tipo de ansiedad en los estudiantes en mención, los cuales fueron divididos en dos grupos; grupo experimental (GE) y grupo control (GC). Este primer grupo fue expuesto a una serie de intervenciones pedagógicas mientras que, el segundo grupo sirvió únicamente para contrastar el efecto que estas habían tenido.

¹ FEUERSTEIN Reuven. La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, citador por: IAFRANCESCO VILLEGAS, Giovanni Marcello. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. p. 80.

² WATSON, Robert y LINDGREN, Henry. Psicología del niño y el adolescente. México: Limusa, 1991. p. 510-511.

Con la implementación de dichas intervenciones se pretendía que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera fuera más activo/productivo, que los estudiantes desarrollaran sus habilidades comunicativas, que al reconocer la presencia de otra lengua diferente a la materna, adquirieran una visión del mundo distinta y tuvieran una actitud diferente frente a la clase de inglés. Para este fin, fueron aplicados algunos de los principios y elementos que considera la MEC como lo son el *Aprendizaje Mediado* y las *Experiencias de Aprendizaje*, los cuales apuntan a la modificación de estructuras mentales así como a la potenciación de funciones cognitivas deficientes. Para el caso particular de esta investigación, se tomaron en cuenta, aquellas funciones que conciernen al desarrollo de las habilidades comunicativas (especialmente las relacionadas con la producción oral) y las relaciones sociales, en tanto estos son considerados aspectos fundamentales en el mejoramiento de la producción oral (*speaking*) tal como lo afirma Brown³.

Lo anterior, fue demostrado durante las sesiones de intervención planteadas así como en los resultados obtenidos en el postest, donde se pudo establecer que hay una relación directa entre la ansiedad social, el desarrollo de las funciones cognitivas y una mejor disposición frente a la clase de inglés por parte de los estudiantes. No se desconocen los casos en los que la estrategia pedagógica no surtió óptimos resultados; puesto que la implementación de este tipo de herramientas requiere de tiempos más prolongados de exposición.

³BROWN, Gillian. Teaching spoken language. En: The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge language teaching library, 1983. p. 14-15.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	18
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	21
1.1 JUSTIFICACIÓN	25
1.2 OBJETIVOS	29
1.2.1 Objetivo general	29
1. 2.2 Objetivos específicos	29
2. ANTECEDENTES	30
3. MARCO TEÓRICO	33
3.1 LA ANSIEDAD	34
3.1.1La ansiedad social.....	35
3.1.2. Causas.	36
3.1.3 Manifestaciones.	37
3.2 PRODUCCIÓN ORAL	39
3.3 MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA (MEC)	41
3.3.1 El aprendizaje mediado.	42
3.3.3 Las experiencias de aprendizaje mediado.	44
3.3.2 El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)	45
3.4 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	49
3.4.1 Inteligencias múltiples y MEC.....	50
3.5 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	52
3.5.1 La MEC como estrategia pedagógica.....	54
4. MARCO LEGAL	55

5. MARCO METODOLÓGICO	58
5.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN.....	59
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO CUASI-EXPERIMENTAL.....	60
5.3 ELEMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	66
5.3.1 Registro de experiencias.	66
5.3.2 Prueba de Ansiedad Social del DSM.....	66
5.4 DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.....	73
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	78
6.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL	78
6.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS PRETEST GRUPO CONTROL	83
6.3 COMPARACIÓN DE DATOS GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL PRETEST	86
6.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL	90
6.5 ANÁLISIS DE RESULTADOS POSTEST GRUPO CONTROL	93
6.6 COMPARACIÓN DE DATOS GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL POSTEST	97
6.7 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DEL PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL.....	100
6.8 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DEL PRETEST Y POSTEST GRUPO CONTROL	103
7. CONCLUSIONES	107
8. BIBLIOGRAFÍA.....	109
ANEXOS.....	112

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Funciones cognitivas.....	46
Tabla 2: Descripción variables internas y externas.....	65
Tabla 3. Escala de valoración para el aspecto “Nivel de ansiedad y la importancia otorgada a la ansiedad social”	69
Tabla 4. Denominación de las situaciones posibles para el aspecto “Reacciones de miedo” a partir de las diferencias entre ansiedad y evitación.	70
Tabla 5. Clasificación y denominación de las situaciones para el aspecto “Tipo de miedo que provoca la ansiedad”	71
Tabla 6. Elementos de la Estrategia Pedagógica	73
Tabla 7. Funciones cognitivas a potenciar en cada fase de la intervención.	75

LISTA DE FIGURAS

Figura. 1. Relación de las categorías conceptuales.....	25
Figura 2. Generalidades del marco teórico	34
Figura 4. Diseño cuasi experimental.....	61
Figura 5. Estrategia pedagógica vs. Variables externas	64
Figura 6. Nivel de ansiedad pretest GE	78
Figura 7. Reacciones de ansiedad social pretest GE	80
Figura 8. Tipos de ansiedad pretest GE	82
Figura 9. Tipos de ansiedad pretest GC	83
Figura10. Reacciones de ansiedad social pretest GC	84
Figura 11. Reacciones de ansiedad social pretest GC	85
Figura 12. Nivel de ansiedad social pretest GE vs. GC	86
Figura 13. Reacciones de ansiedad pretest GE vs. GC.....	88
Figura 14. Tipo de ansiedad pretest GE vs. GC	89
Figura 15. Niveles de ansiedad posttest GE	91
Figura 16. Reacciones de ansiedad social posttest GE.....	92
Figura 17. Tipo de ansiedad posttest GE.....	93
Figura 18. Nivel de ansiedad posttest GC	94
Figura 19. Reacciones de ansiedad social posttest GC.....	95
Figura. 20. Tipo de ansiedad posttest GC	96
Figura 21. Nivel de ansiedad social posttest GE vs. GC.....	97
Figura 22. Reacciones de ansiedad social posttest GE vs. GC	98
Figura 23. Tipo de ansiedad posttest GE vs. GC.....	99

Figura 24. Comparación nivel de ansiedad pretest-postest GE	100
Figura 25. Comparación reacciones de ansiedad pretest-postest GE	101
Figura 26. Tipos de ansiedad social pretest-postest GE.....	102
Figura 27. Comparación nivel de ansiedad pretest-postest GC.....	103
Figura 28. Comparación reacciones de ansiedad pretest-postes GC.....	104
Figura 29. Comparación reacciones de ansiedad social pretest-postest GC.....	105

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Prueba de ansiedad social propuesta en el DSM	112
ANEXO B. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Su nivel de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM	114
ANEXO C. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Sus reacciones de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM	115
ANEXO D. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Su tipo de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM.	116
ANEXO E. Adaptación de prueba de ansiedad social propuesta en el DSM aplicada al GE y GC	117
Anexo F. Formato de intervención No. 1 (sesiones 1 y 2)	118
Anexo G. Formato de intervención No. 2 (sesiones 3 y 4).....	121
Anexo H. Formato de intervención No. 3 (sesiones 5 y 6).....	124
Anexo I. Formato de intervención No. 4 (sesiones 7 y 8)	127
ANEXO J. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 12	130
ANEXO K. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 12.....	131
ANEXO L. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 14	132
ANEXO M. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 14	133
ANEXO N. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 16	134
ANEXO Ñ. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 34.....	135
ANEXO O. Actividad intervención No. 1 estudiante No. 14	136
ANEXO P. Mapa mental intervención No. 3 estudiantes 14 Y 34.....	137
ANEXO Q. Cuadro sinóptico intervención No. 3 estudiantes 12 Y 16	138
ANEXO R. Mapa mental intervención No. 4 estudiantes 12 Y 14.....	139

GLOSARIO

ANSIEDAD: es una sensación natural en el ser humano que al no controlarse, constituye un trastorno que puede generar incomodidad en las personas cuando se exponen a determinadas situaciones. Sus manifestaciones pueden ser físicas, conductuales o psicológicas.

ANSIEDAD SOCIAL: hace referencia a la misma sensación mencionada anteriormente pero esta se da específicamente en situaciones que tienen que ver con las relaciones sociales; como expresar ideas frente a un público o comunicarse con otras personas.

APRENDIZAJE MEDIADO: es el aprendizaje en el que un mediador interviene entre el conocimiento y el sujeto a modificar con el fin de adaptar dicho conocimiento trasladándolo a un entorno conocido para el educando.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: es el conjunto de prácticas educativas que realiza el docente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. En estas prácticas intervienen además de los recursos didácticos y tecnológicos, una serie de factores como el contexto donde se desarrolla el acto educativo y por supuesto, las intenciones de cada uno de los sujetos participantes de dicho acto.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO: es la interacción existente entre el sujeto y el contexto a través de un mediador que ayuda a crear un ambiente propicio para el aprendizaje promoviendo así la interiorización del conocimiento.

FUNCIONES COGNITIVAS: están definidas como los elementos a través de los cuales se pueden fortalecer las operaciones mentales tales como la síntesis, la inferencia, la comparación, la jerarquización y la clasificación. Estos elementos constituyen las condiciones a partir de las cuales una persona puede aprender con mayor o menor grado de dificultad.

MAPA COGNITIVO: es una herramienta de organización del conocimiento que permite la visualización y construcción de las ideas en forma de proposiciones mentales.

MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA (MEC): es una propuesta que plantea modificar las estructuras cognitivas del ser humano potenciando las funciones cognitivas deficientes a través de unas experiencias de aprendizaje mediado bajo la guía de un mediador.

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL (PEI): es un elemento de la MEC que está compuesto por una serie de herramientas que hacen parte de una estrategia que permite potenciar las funciones cognitivas deficientes en los estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas tanto públicas como privadas, es uno de los principales desafíos que afronta actualmente la educación en Colombia ya que, aunque se reconoce su importancia en la formación cultural e incluso en la perspectiva profesional de los estudiantes, los procesos de enseñanza-aprendizaje ligados a este, son lentos y los resultados poco alentadores como puede deducirse de las pruebas que se les aplica tanto a estudiantes como a docentes. Así, tal como lo enuncian los expertos, una de las habilidades que se desarrolla con mayor dificultad durante este aprendizaje es la de “speaking” o *producción oral*, la cual es indispensable para el dominio de una lengua extranjera.

Algunos aportes de investigaciones como la desarrollada por Stephenson en su tesis doctoral titulada *“Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test”*⁴, y el estudio de Daniel Yu-Ching titulado *“A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei Country”*⁵ en el que se abordan las diferentes situaciones en las que los estudiantes suelen estar mayormente expuestos a la presencia de ansiedad mientras aprenden una lengua extranjera; señalan por un lado, que la ansiedad de los estudiantes influye significativamente en su desempeño en las evaluaciones orales, y por otro, que los estudiantes suelen estar mayormente expuestos a la presencia de ansiedad mientras aprenden una lengua extranjera. Estos antecedentes, constituyen un punto de partida para el presente proyecto de investigación, en el que se propone una estrategia pedagógica basada en algunos de los elementos básicos de la

⁴Stephenson Jean. *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Facultad de filologías inglesa y alemana, 2006. 469p.

⁵YU-CHING, Daniel Chan & WU, Guo-cheng. *A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County*. Taipei: Journal of National Taipei Teachers College, Vol.17, 2004. p. 287-320.

teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) con la que se busca controlar los niveles de ansiedad que interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y crear junto con ellos, un ambiente en el que se sientan capacitados para compartir sus opiniones sin temor a recibir burlas, críticas o regaños por parte de sus compañeros y/o docentes, además de potenciar sus habilidades comunicativas de manera que las clases de inglés se conviertan en un espacio para la expresión, el diálogo y el conocimiento, no sólo de una lengua extranjera sino del mundo en general.

La investigación, desarrollada en la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández con niños del ciclo II, es considerada de carácter cualitativo-cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, razón por la cual se utilizan instrumentos de recolección como la Prueba de Ansiedad propuesta en el DSM (*Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*), que busca determinar los niveles de ansiedad en un individuo así como las situaciones o circunstancias que pueden generarlos. De esta forma, se tomaron dos grupos (control y experimental). Para el grupo experimental, tal como lo señalan este tipo de investigaciones, se plantearon una serie de intervenciones pedagógicas que apuntaban a la potenciación de funciones cognitivas deficientes relacionadas con la producción oral según lo planteado por Reuven Feuerstein⁶ en la teoría de la MEC. Para esto, como se afirmó anteriormente, se tuvieron en cuenta aquellas funciones cognitivas relacionadas con el lenguaje y las relaciones interpersonales ya que, son estas las que intervienen en los procesos de comunicación oral.

De este modo, el documento presenta el problema de investigación, a saber, la determinación del efecto de una estrategia pedagógica basada en los elementos propios de la MEC en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes de ciclo II. El segundo capítulo se refiere al marco teórico,

⁶FEUERSTEIN Reuven. La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, citador por: IAFRANCESCO VILLEGAS, Giovanni Marcello. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. p.99.

donde se precisan algunos conceptos básicos relacionadas con la ansiedad social, sus causas y sus manifestaciones así como su influencia en el ámbito escolar; describiendo a su vez, cómo la teoría de la MEC, propuesta por Reuven Feuerstein y enunciada por Giovanni lafrancesco, puede derivar en cambios en las estructuras mentales de los individuos y en la potenciación de funciones cognitivas deficientes implicadas en la producción oral. En el capítulo siguiente, se presenta el marco legal, en el que se encuentran las normas vigentes que determinan y normatizan el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación básica primaria en Colombia. Dicho marco se encuentra representado por la Ley 115 de Educación, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional y los Estándares Básicos de Educación en Lengua Extranjera. A continuación, viene el marco metodológico, que aborda la explicación del diseño y la metodología asumida. Luego, se presenta la descripción y el análisis de los resultados arrojados por la prueba aplicada en función de la estrategia pedagógica implementada. Finalmente, se describen las conclusiones, se presenta la bibliografía y se culmina con los anexos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con la experiencia de las investigadoras durante la práctica docente para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, realizada en la IED Marco Tulio Fernández, son evidentes algunas dificultades que poseen los estudiantes del ciclo II de dicha institución para desarrollar los niveles de producción oral en lengua extranjera; en este caso en el área inglés.

Un ejemplo de lo anterior, lo constituyen algunas características de las prácticas educativas que allí se dan, donde los gritos y amenazas que algunos docentes o miembros de la institución escolar emplean para atemorizar a los estudiantes, repercuten en la buena disposición de ellos frente a las clases, produce rechazo hacia las figuras de autoridad, dificulta el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, y propicia un ambiente de discordias que no favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Estos estudiantes presentan comportamientos tales como *excesivo movimiento de las extremidades*, lo que se refleja cuando ellos no pueden permanecer sentados por un tiempo determinado o no logran dejar quietas las manos o los pies mientras realizan una actividad; *agresividad*, manifiesta cuando se les da órdenes o instrucciones y no están dispuestos a cumplirlas; *impulsividad*, revelada cuando se les solicita esperar turnos en juegos y actividades de clase o se les exige respetar la palabra del otro durante la clase y no logran hacerlo; además de *inseguridad y baja autoestima*, evidenciada cuando dudan de sí mismos o expresan

desconfiadamente sus ideas u opiniones en clase. Estas conductas podrían poner de manifiesto la existencia de un trastorno llamado ansiedad. Dicho trastorno, tal como lo enuncia Shapiro⁷, está relacionado igualmente, con la existencia de niveles de hiperactividad que perjudican el rendimiento escolar en la medida en que estos niños son más lentos para aprender a hablar, tienen escasa memoria a corto plazo y presentan dificultades en otros aspectos del aprendizaje. Sin embargo, y pese a su innegable incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no se les presta la suficiente atención al interior de la escuela ni tampoco, al interior de las familias a las que pertenecen estos niños.

Esta población atraviesa por una de las etapas de desarrollo más importantes del ser humano, puesto que su edad (8 a 11 años) marca el final de la niñez y el inicio de la adolescencia. En este periodo, se presentan cambios físicos y psicológicos que los incitan a dar mayor importancia a las amistades y relaciones afectivas, alejando su atención de los aspectos académicos. Sumado a esto, el nivel socioeconómico de algunas de las familias, dificulta aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa, puesto que algunos de estos niños provienen de hogares de escasos recursos, donde los padres no tienen estabilidad laboral o no cuentan con un empleo que les permita suplir sus necesidades básicas. Por ello, en muchas ocasiones, algunos de los estudiantes no llevan a clase los útiles escolares necesarios, no tienen una buena presentación personal o simplemente, no cuentan con una alimentación adecuada.

Además de las características nombradas anteriormente, se pueden señalar otras como el desconocimiento de la lengua extranjera (inglés) y la falta de interés por aprenderla. Este desconocimiento se hace notable en algunos de ellos, quienes no son capaces de reconocer el vocabulario y las estructuras básicas en inglés y puede estar originado en el hecho de que en la sede C de la IED Marco Tulio Fernández, no se cuenta con un plan de estudios para el área de inglés como

⁷SHAPIRO, Lawrence. Capítulo I: cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen. En: La salud emocional de los niños. Madrid: EDAF, 2002. p. 237-240.

está determinado por el Ministerio de Educación Nacional en el Plan Nacional de Bilingüismo; por esta razón, los estudiantes no ven la asignatura mencionada durante la educación primaria lo que les impide estar en el nivel de competencia indicado para su ciclo escolar de acuerdo con los estándares básicos en lenguas extranjeras. Por otra parte, el desinterés por aprender esta lengua extranjera se refleja en algunos de los estudiantes dado que no reconocen ninguna utilidad inmediata en ella dentro de su entorno escolar o familiar.

De acuerdo con Watson y Lindgren⁸, la ansiedad es una emoción altamente socializada que sirve de motivador principal en los intentos de uno por relacionarse bien con los demás, por concordar con sus expectativas, y por trabajar con ellos en forma pacífica y cooperativa”. La ansiedad se presenta en tres niveles; bajo, medio y alto. El nivel medio es el que posee cualquier persona, este facilita el aprendizaje, las relaciones sociales y es necesario para realizar las actividades cotidianas. Sin embargo, un nivel bajo de ansiedad ocasiona desinterés en todos los aspectos de la vida, y un nivel alto obstaculiza el aprendizaje y las relaciones con lo demás. Basándose en esto, se puede afirmar que algunos de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández, manifiestan niveles de ansiedad importantes debido a los factores nombrados al comienzo de este apartado (experiencias sociales negativas, problemas psicológicos y cognitivos), además de las características familiares y económicas de este grupo de estudiantes; dificultando así, sus posibilidades comunicativas no sólo en lengua materna sino también en lengua extranjera, donde la situación se hace particularmente visible al estar relacionada por otro lado, con la pobreza de vocabulario, el desconocimiento de las estructuras gramaticales básicas y la falta de uso del inglés en contextos de necesidad comunicativa reales.

⁸ WATSON, Robert y LINDGREN, Henry. Psicología del niño y el adolescente. México: Limusa, 1991. p. 510-511.

Es frecuente que en el aula de clase los niveles de ansiedad de los estudiantes se eleven a la hora de hablar en público o dar su opinión en clase, aún más si es en una lengua extranjera. Específicamente, se ha observado en estos estudiantes muestras de las tres etapas de la ansiedad nombradas por Sutter⁹, en su libro *L'anticipation*. La primera etapa se denomina “*anticipación ansiosa*” que hace alusión al momento en que el estudiante se prepara para afrontar la situación que le produce ansiedad, es decir, el ansioso está acompañado de pensamientos negativos antes de entrar a la clase o incluso desde la casa y esto lo predispone a sentir temor a esta situación. La segunda etapa es la *situación específica*, donde el estudiante debe desafiar lo que le produce temor. En este punto se agudiza la vigilancia sobre sí mismo y sobre el entorno, lo que entorpece sus habilidades comunicativas. También, el más mínimo error toma una desmesurada importancia para él y esto ocasiona un bloqueo cognitivo que lo decepciona. La última etapa es *el momento posterior*, que está ligado con la culminación de la situación; en donde el estudiante siente alivio a pesar de la desilusión por no superar su temor.

En consecuencia, la pregunta de investigación que rige el presente proyecto es: ¿Cuál es el efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC), en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández?

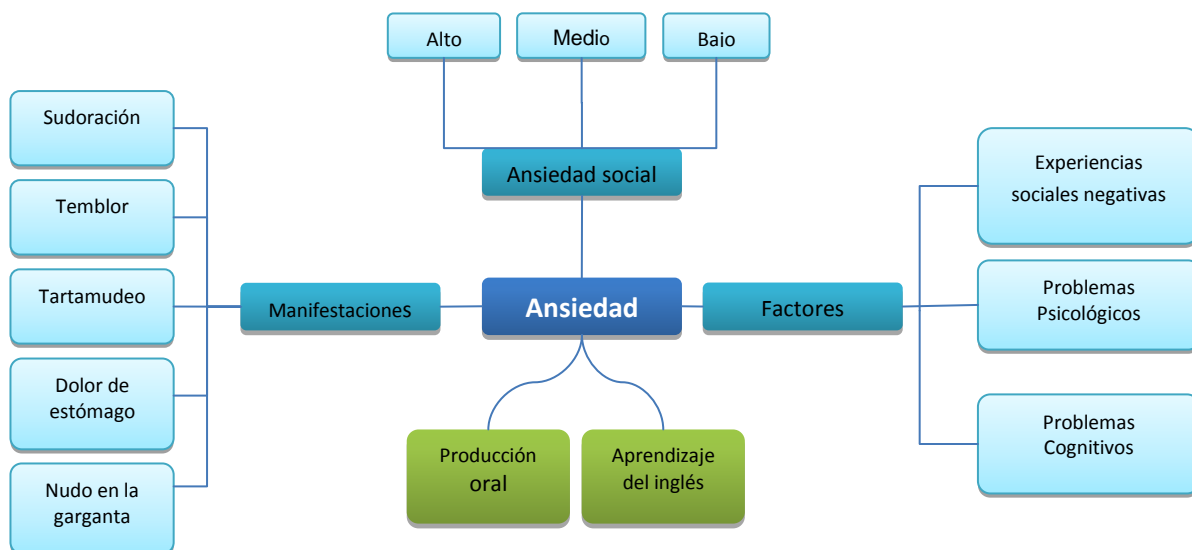
⁹ SUTTER, Jean. *L'anticipation*, Citado por: ANDRÉ, Christophe y LÉGERON, Patrick. *El miedo a los demás, miedo escénico, timidez y fobia social*. Bilbao: Mensajero, 1997. p. 74-75.

1.1 JUSTIFICACIÓN

En la Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, durante la práctica docente I y II del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, se han evidenciado ciertos factores que inciden significativamente en la producción oral de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández, en clase de inglés.

Estos factores están relacionados con lo que los expertos denominan las experiencias sociales negativas, los problemas psicológicos y los problemas cognitivos, los cuales interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos niños. Dichos factores tienen una base común que deriva en niveles de ansiedad que constituyen una dificultad a la hora de aprender una lengua extranjera, por lo tanto, y considerando la naturaleza comunicativa del lenguaje, al momento de expresar de forma oral lo que se ha aprendido.

Figura. 1. Relación de las categorías conceptuales



En primer lugar y como lo ilustra la figura 1, se encuentra el factor social que está ligado entre otros, al autoritarismo ejercido por algunos padres de familia en sus casas y por docentes en el aula de clase. Asimismo, se puede mencionar como una experiencia de este tipo, la ridiculización que se da por parte de determinados compañeros de clase o incluso por parte de docentes o padres de familia, que se burlan de algunos niños, lo cual genera consecuencias directas en el modo en que los estudiantes se relacionan entre sí, con los adultos y con el conocimiento mismo. Por esta razón, cuando se le pide a un estudiante que ha sido objeto de burlas o ridiculizaciones, participar de forma activa en el aula, es posible que este se abstenga de hacerlo para evitar las bromas de sus compañeros¹⁰.

El segundo factor tiene que ver con algunos problemas de tipo psicológico entre los que se destacan la hiperactividad y el déficit de atención. Estos se manifiestan con problemas de disciplina y/o dificultades de aprendizaje. Según Isabel Meléndez Benavente¹¹, psicóloga de la Universidad Autónoma de Madrid, dicha hiperactividad es normal en la población de niños de 2 a 3 años; sin embargo después de esta edad, se considera un trastorno en su conducta.

De otra parte, el déficit de atención que denota “la carencia o insuficiencia de las actividades de orientación, selección y mantenimiento de la atención, así como la deficiencia del control y de su participación con otros procesos psicológicos, con sus consecuencias específicas”¹², constituye otro de los problemas que pueden llegar a afectar a dichos niños.

¹⁰ Como experiencia particular ocurrida a las investigadoras de este proyecto, el día 6 de julio del 2011 durante la clase de inglés en el curso quinto de primaria, una de las estudiantes que estaba participando en las actividades, se equivocó al pronunciar la palabra “teacher”, esto provocó múltiples burlas por parte de sus compañeros de clase. Después de esta experiencia negativa la estudiante no volvió a dar su opinión en ninguna de las siguientes clases.

¹¹ BENAVENTE, Meléndez Isabel. Niños hiperactivos: como reconocerlos. Disponible en: <http://www.psicologoinfantil.com/articulohiperactivo.htm> Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

¹² ARBIETO, Torres Kenny. Déficit de atención. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/deficit-de-atencion> Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

En el contexto particular de la IED Marco Tulio Fernández, se ha observado por ejemplo, la presencia de problemáticas sociales, emocionales y familiares asociadas a este déficit que pueden estar afectando a los niños y que se representan en la tristeza, la angustia, el enfado y la dificultad para relacionarse entre ellos. Lo anterior, se evidencia en la falta de concentración, fácil distracción con los estímulos del entorno, pérdida de los elementos escolares, dificultad para escuchar y persistencia en errores durante las actividades de la clase.

El último factor está ligado a los problemas cognitivos entre los que se encuentran la dislexia y la dislalia. Según Díaz Parreño, “la dislexia consiste en una dificultad para aprender a leer y escribir debida a un lento desarrollo neurofisiológico del sistema nervioso o a conflictos psicológicos relacionados con el entorno en el que se desenvuelve el niño”¹³. Esta, se refleja en los estudiantes de este ciclo con la permanente confusión en la grafía de las letras, lo que dificulta la correcta pronunciación de algunas palabras tanto en la lengua materna como en lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Según Pascual Pilar.¹⁴, la dislalia es otro problema cognitivo que afecta el lenguaje oral y que se caracteriza por la incapacidad de articular y pronunciar algunos sonidos correctamente; esta puede ser producida por exceso o carencia afectiva o por problemas familiares, entre otras causas.

Algunos de los factores mencionados anteriormente, caracterizan a varios de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández, población que será objeto de la presente investigación.

Por todo lo señalado previamente, se puede decir que los factores y las características fisiológicas y cognitivas de estos niños, pueden interferir en la

¹³ DIAZ Parreño, Belén. ¿Qué es la dislexia? Disponible en: http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/doc_dislexia
Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

¹⁴ PASCUAL GARCÍA, Pilar. La dislalia. Madrid: CEPE, 1998. p. 61.

producción oral durante las clases de inglés y están estrechamente relacionadas con un fenómeno denominado ansiedad.

Es importante aclarar que la ansiedad observada en los estudiantes objeto de esta investigación, es la ansiedad social, que trata específicamente el miedo relacionado con situaciones sociales como cuando un estudiante habla en público durante exposiciones, evaluaciones orales o debates realizados en clase, y su discurso se ve obstaculizado por el miedo que le generan estas experiencias de producción oral.

Considerando los factores mencionados al inicio de este escrito, junto con las manifestaciones de ansiedad y las características propias de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández, resulta pertinente implementar una estrategia pedagógica que contribuya a la disminución de los niveles de ansiedad y optimice la producción oral, aspecto fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta herramienta está basada en los elementos propios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva que es una propuesta del Dr. Reuven Feuerstein¹⁵ que plantea el desarrollo cognitivo en términos dinámicos, es decir, susceptible de ser modificado en tanto se trabaje sobre las habilidades o funciones del pensamiento necesarias para realizar un eficiente acto o proceso de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, la Modificabilidad Estructural Cognitiva resulta ser una herramienta adecuada para modificar las estructuras de pensamiento que producen ansiedad y al mismo tiempo, obstaculizan la producción oral de estos estudiantes.

¹⁵ FEUERSTEIN, Reuven. La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, Citado por: PILONETA, Germán. Modificabilidad Estructural Cognitiva. En: Revista Magisterio. Diciembre, 2004 y enero, 2005. Ed.12, p. 52-53.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Determinar el efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes del ciclo II del IED Marco Tulio Fernández.

1. 2.2 Objetivos específicos

- ✦ Establecer los niveles de ansiedad de los estudiantes del ciclo II del IED Marco Tulio Fernández.
- ✦ Definir las causas que producen los niveles de ansiedad en los estudiantes cuando expresan sus ideas oralmente en la clase de inglés.
- ✦ Implementar una estrategia pedagógica basada en el uso de la Modificabilidad Estructural Cognitiva para controlar los niveles de ansiedad de los estudiantes del ciclo II del IED Marco Tulio Fernández.

2. ANTECEDENTES

Al iniciar la presente investigación, se realizó una búsqueda de antecedentes que permitieran ubicar información relevante para la misma. Se encontraron tres investigaciones relacionadas con el tema, las cuales proporcionaron datos importantes para la comprensión de la incidencia de factores sociales y familiares en la aparición de la ansiedad cuando se aprende una lengua extranjera, así como las dificultades que puede conllevar la presencia de este trastorno dentro del aula de clase.

En la tesis doctoral realizada por Jean T. Stephenson Wilson¹⁶, de la Universidad de Granada, titulada *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test*, la autora afirma que los estudiantes que participaron en su investigación, aquellos que habían empezado el estudio del inglés a muy temprana edad, presentaban menores niveles de ansiedad por que se disminuye la intención de conseguir aceptación por parte de sus compañeros. Es importante destacar que la investigación de la doctora Stephenson fue realizada con estudiantes universitarios y que se encontraron niveles altos de ansiedad en ellos mientras presentaban evaluaciones orales para la clase de inglés; de este modo, se relacionaron las malas notas del curso con estos niveles.

En relación con el proyecto que se desarrolla, se puede pensar que si se empieza a afianzar la expresión oral de los niños del ciclo II (grado 4^o de primaria), este fenómeno que se presenta al momento de hablar en la clase de inglés, puede disminuir si se crea un ambiente propicio para el aprendizaje de modo que le genere confianza mejorando así su competencia comunicativa.

¹⁶Stephenson Jean. *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Facultad de filologías inglesa y alemana, 2006. p. 469.

Por otro lado en la investigación realizada por Daniel Yu-ching Chan & Guo-cheng Wu¹⁷ en el *National Taipei Teachers College: A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County*, se plantea que el miedo por obtener malas calificaciones, la competencia en juegos, una personalidad ansiosa y la presión por parte de los mismos estudiantes y de sus padres, son las fuentes de la ansiedad en el idioma extranjero; lo que se presenta con frecuencia en los estudiantes que son objeto de la presente investigación, ya que sus características socioeconómicas, familiares, personales y socio afectivas, los predisponen al desarrollo de mayores niveles de ansiedad.

Así mismo, se asume como un antecedente, la investigación realizada por Aida Varela y otros¹⁸ para la Fundación Luis Eduardo Magalhaes, en Brasil, denominada *Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI): alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación*, en la que se expresan las evidentes deficiencias de estudiantes de secundaria respecto a la comprensión y producción de textos, operaciones matemáticas y dificultades en otras áreas del conocimiento. De allí, se recoge la idea de rescatar los elementos de dicho PEI y el aprendizaje mediado, como estrategia pedagógica para superar las falencias en estudiantes de secundaria de jornada diurna y nocturna en diferentes instituciones educativas del estado. Los resultados arrojados en esta investigación, reafirman la pertinencia de exponer a los estudiantes a este tipo de experiencias de aprendizaje mediado, ya que pueden beneficiar los procesos de enseñanza- aprendizaje, aún cuando las condiciones socioculturales parecen un gran impedimento. Si bien es cierto que, para la presente investigación no se tendrá en cuenta el PEI, puesto que su implementación requiere un entrenamiento específico, se considera que, las experiencias de aprendizaje mediado pueden ser

¹⁷ YU-CHING, Daniel Chan & WU, Guo-cheng. A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. Taipei: Journal of National Taipei Teachers College, Vol.17, 2004. p. 287-320.

¹⁸ VARELA, Aida; GRAMACHO, Ana y MELO, Celia. Programa de Enriquecimiento instrumental (PEI). *En: alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación*. Diversitas, 2006. vol. 2, p. 197-310.

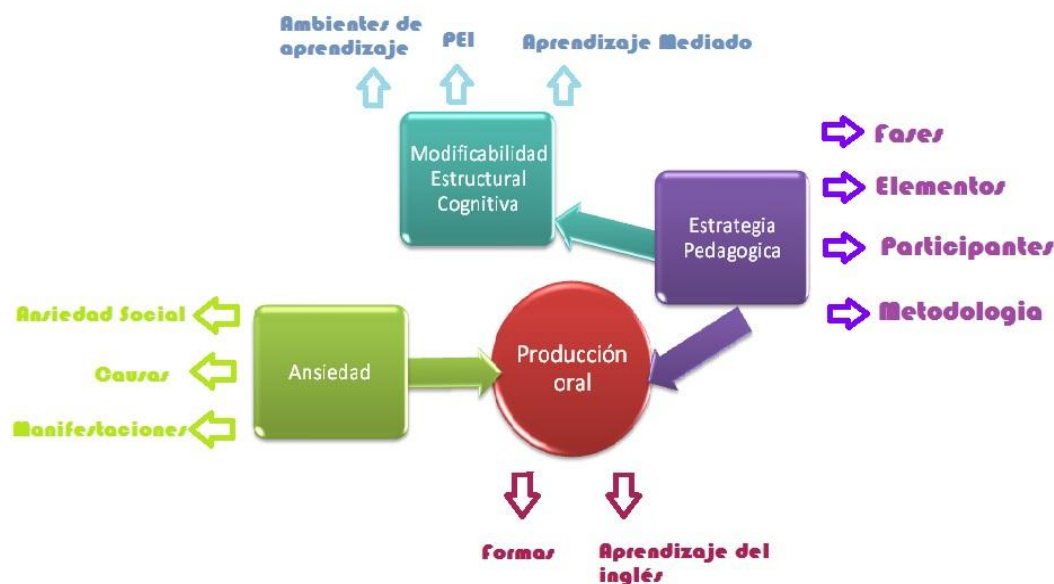
indispensables para conseguir que los estudiantes se motiven a participar, expresar opiniones y compartir ideas durante las clases de inglés. De este modo, se puede observar que para la presente investigación son fundamentales algunos de los aportes de Varela en su investigación puesto que, el eje central de ambas es la modificación de algunas conductas o comportamientos que junto con factores socioculturales característicos de los estudiantes participantes, pueden afectar de forma significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, se plantea en los dos casos, la exposición a experiencias positivas que ayuden a los estudiantes a potenciar sus funciones cognitivas.

3. MARCO TEÓRICO

En esta sección se abordarán las principales categorías conceptuales que serán objeto de investigación en el presente proyecto. La primera corresponde a la ansiedad social y todo lo relacionado con esta, como son los niveles, las etapas, las causas y las manifestaciones. La segunda compete a la producción oral, su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera y en los actos comunicativos. La tercera tiene que ver con la estrategia pedagógica, sus elementos, fases, recursos, los actores que intervienen en ella y sus metodologías. Finalmente se tratará la concepción de Modificabilidad Estructural cognitiva y los elementos propuestos por Reuven Feuerstein dentro de esta, como lo son el aprendizaje mediado, las experiencias de aprendizaje mediado y el programa de enriquecimiento instrumental.

Para ilustrar este marco teórico, en la siguiente figurase presenta la relación entre estas categorías conceptuales, así como los subtemas que son relevantes en este proyecto de investigación.

Figura 2. Generalidades del marco teórico



3.1 LA ANSIEDAD

Todos los seres humanos tienen ansiedad pues esta es una sensación natural que acompaña cada una de las acciones que se realizan diariamente y es necesaria para sentirse motivado o desmotivado hacia cualquier experiencia. Según Chapman Attwell¹⁹ su presencia es inevitable en todas las dimensiones en las que se puede desenvolver una persona, a esta se le llama ansiedad normal. Sin embargo, cuando la ansiedad pasa a ser anormal o patológica, puede impedir que una persona tenga un óptimo rendimiento en algún aspecto determinado de su vida, lo que puede generarle sentimientos de frustración, impotencia o baja autoestima. Además, cuando esta ansiedad no es controlada puede ocasionar

¹⁹CHAPMAN, AttwellKhleber. 100 preguntas y respuestas sobre la ansiedad. Madrid: EDAF. 2007. Pág. 22 -27

parálisis física y/o mental en la persona hasta el punto de incapacitarla para realizar la actividad que le produce ansiedad y por el contrario, cuando se confunde con el miedo puede pasar desapercibida.

Es importante reconocer que la *ansiedad* es diferente al *miedo*, en cuanto este último se refiere al aviso de que algo malo está sucediendo, mientras que la ansiedad es una anticipación a una situación que produjo miedo alguna vez.

Aún cuando existen diferentes tipos de trastornos de ansiedad, en la presente investigación se abordará específicamente el trastorno de ansiedad social, que será descrito en el siguiente apartado.

3.1.1 La ansiedad social. La ansiedad social, también llamada fobia social, es según Watson y Lindgren²⁰ esa sensación de incomodidad exagerada que presentan algunas personas ante situaciones sociales de la vida cotidiana, como hablar en público o relacionarse con los demás. Esta, se puede dar en tres etapas de acuerdo con los aportes de Sutter J.²¹ quien denomina la primera como *anticipación ansiosa* que hace alusión al momento en que la persona se predispone con pensamientos negativos antes de afrontar la situación que le produce ansiedad. La segunda etapa, es *la situación específica*, donde el individuo debe desafiar lo que le produce temor, cometiendo más errores de los esperados o aún peor, generando un bloqueo cognitivo que entorpece sus habilidades comunicativas y su actuación ante los demás. La última etapa es *el momento posterior*, que está ligado con la culminación de la situación; donde el individuo siente satisfacción o desilusión por haber superado el momento que le produjo ansiedad.

²⁰ WATSON, Robert y LINDGREN, Henry. Psicología del niño y el adolescente. México: Limusa. 1991. p. 510.

²¹ SUTTER, Jean. L'anticipation, Citado por: ANDRÉ, Christophe y LÉGERON, Patrick. El miedo a los demás, miedo escénico, timidez y fobia social. Bilbao: Mensajero, 1997. p. 74-75

En este sentido, la ansiedad social dentro de un aula de clase, puede obstaculizar o facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera dependiendo el nivel en el que é se presente en cada individuo. Así, un nivel alto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas, al igual que un nivel muy bajo desmotiva por completo al estudiante a participar en las actividades de la clase y relacionarse con sus compañeros o docentes. Por el contrario, un nivel medio de ansiedad puede facilitar el aprendizaje y las relaciones interpersonales dentro del aula de clase ya que, como es afirmado por Watson y Lindgren este nivel es el que debe tener todo ser humano para realizar sus actividades cotidianas.

3.1.2. Causas. “La ansiedad social es lo que se llama un trastorno plurifactorial”²², esto quiere decir que puede tener sus orígenes en diferentes aspectos, como son: los neurobiológicos, los sociales y/o los psicológicos.

Los aspectos neurobiológicos suelen estar ligados con la herencia ya que, los hijos pueden adquirirlos comportamientos ansiosos de sus progenitores y difundirlos a lo largo de su vida. Además, es importante aclarar que la ansiedad es producida por la constante activación de una estructura cerebral llamada *amígdala*, ubicada en la región del cerebro que hace conexión directa con la memoria, a la cual se le atribuye la función de detectar el peligro en diversas situaciones que afectan al individuo, de ahí que esta amígdala se vincule con el sistema nervioso y con las manifestaciones fisiológicas de una persona en determinado momento entre los que se destacan el cambio del ritmo cardiaco o la presión arterial, sudoración excesiva, un funcionamiento inadecuado del aparato digestivo o de alguno de los cinco sentidos.

²² ANDRÉ, Christophe y LÉGERON, Patrick. El miedo a los demás, miedo escénico, timidez y fobia social. Bilbao: Mensajero 1997. p. 137-138.

Los aspectos sociales suelen relacionarse con las experiencias que han marcado la vida de un individuo en el contexto educativo o familiar. Según André y Légeron²³, en el contexto educativo se presenta frecuentemente la ridiculización, una situación negativa que altera la tranquilidad de los estudiantes dentro del aula de clase y puede ser tenida en cuenta como una causa de ansiedad social. Cuando un estudiante se burla de otro compañero por diversas circunstancias genera en él una sensación de incomodidad que le imposibilita hablar frente a sus compañeros al igual que relacionarse con ellos. Del mismo modo, el contexto familiar también se relaciona con la ansiedad social ya que en muchos hogares, los padres de familia ejercen sobre sus hijos una autoridad acompañada de maltratos físicos o verbales que repercuten en su estado de ánimo, en su desempeño académico y en general, en cualquier ámbito de la sociedad en que se desenvuelva.

Por último, los aspectos psicológicos se conectan con las experiencias negativas que han sufrido los individuos en el transcurso de sus vidas, estas provocan temor ante una situación lo que ocasiona la imposibilidad de realizar una actividad. Estos aspectos dificultan las relaciones sociales con otras personas y a su vez, inducen al rechazo de una persona dentro de un grupo social. Esto, se puede percibir en las aulas de clase, cuando los estudiantes no aceptan dentro de su grupo de trabajo a un compañero que sea callado, retraído o con mal estado de ánimo, ellos no están en la capacidad de identificar que este estudiante puede tener serios problemas psicológicos que están afectando sus relaciones sociales y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.3 Manifestaciones. La ansiedad es un trastorno de fácil identificación ya que se pueden evidenciar manifestaciones de diferentes tipos. Según los hermanos Sue²⁴, estas pueden ser físicas, cognitivas, conductuales, psicológicas y sociales.

²³ Ibíd., p.137-140.

²⁴ SUE, David; SUE, Derald y SUE, Stanley. Comportamiento anormal. Cuarta Edición. México: Mc. Graw- Hill, 1996. p.131.

Entre las primeras se encuentran el temblor, el tartamudeo, el mutismo, la sudoración excesiva, el dolor de cabeza, cuello o estómago, el mareo, la visión borrosa y las palpitaciones; las segundas se relacionan con la preocupación excesiva, la tensión, los pensamientos o ideas negativas u obsesivas, la incapacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en el aula, la inseguridad, la imposibilidad de hablar en público, la confusión de ideas y la dificultad para recordar contenidos; en las terceras se encuentran el escape ante la situación temida, la impulsividad, los deseos de faltar a la escuela, la dependencia de los padres y la agresividad con docentes y/o compañeros; las cuartas se evidencian con la dificultad para tomar decisiones, el temor a perder el control en clase, la sensación de amenaza por parte de sus compañeros o los deseos de llorar descontroladamente; por último, las manifestaciones sociales se reflejan cuando los estudiantes no pueden comunicarse con sus pares por lo que temen expresar sus ideas en público.

Todas estas manifestaciones ansiosas perturban el desempeño académico de la población mencionada anteriormente lo que a su vez, dificulta el buen desarrollo de las habilidades comunicativas especialmente las concernientes con la producción oral, considerada una de las destrezas más difíciles de dominar en el área de inglés para la mayoría de estudiantes que tienen un ligero nivel de ansiedad o que por el contrario sienten verdadero pánico.

3.2 PRODUCCIÓN ORAL

Según Gillian Brown ²⁵ la producción oral es una de las habilidades de lengua más importantes a lo largo de la historia y es considerada como uno de los aspectos más difíciles durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Por esto, algunos estudiantes sienten incomodidad al hablar en inglés y prefieren hablar en su lengua materna o hacer caso omiso a dudas e inquietudes que tienen en esta asignatura para evitar burlas por parte de sus compañeros. Asimismo, es importante para el buen desarrollo de esta habilidad comunicativa que los estudiantes se encuentren en un ambiente propicio para el aprendizaje de una lengua extranjera que les permita conocer nuevas culturas o diferentes puntos de vista de personas de otros lugares del mundo. Como lo enuncia Lenneberg²⁶ la dimensión comunicativa en los niños apunta a la expresión de sentimientos, emociones e ideales sobre todo lo que los rodea, les permite construir mundos a partir de su imaginación, les brinda la posibilidad de estrechar vínculos afectivos con los demás y a establecer relaciones sociales con el propósito de satisfacer sus propias necesidades. Es por esto que se considera que la dimensión comunicativa busca que el estudiante se exprese de la mejor manera ante sus compañeros haciendo uso de las destrezas comunicativas de una lengua extranjera, las actividades destinadas para el buen desarrollo de estas y por último, la interacción real de los participantes con el contexto comunicativo.

Dentro de la producción oral se encuentran dos elementos claves en la construcción del conocimiento de los aprendices de una lengua extranjera, ²⁷ estos son el *input* y el *output*. El input hace referencia al conocimiento básico que

²⁵ BROWN, Gillian. Teaching spoken language. Cambridge: Cambridge language teaching library, 1983. p. 14-15.

²⁶ LENNEBERG, Erick. Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1975. p. 19.

²⁷ ARNAIZ, Patricia; PEÑATE, Marcos. El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129989> Recuperado: el día 7 de marzo de 2011.

necesita el educando antes de poder desarrollar la habilidad comunicativa, es decir, la información que posea sobre su mundo conocido; el output está relacionado con la puesta en práctica de ese conocimiento ya interiorizado por el educando, en otras palabras el output se evidencia cuando el educando es capaz de comunicarse con sus docentes o compañeros de clase utilizando el conocimiento aprendido en su vida diaria.

Otro punto a recalcar dentro de la producción oral son las funciones que cumplen el input y el output en este proceso como lo señalan Arnaiz y Peñate²⁸ para quienes el input le proporciona al estudiante la información adecuada para llevar a cabo su proceso de interiorización del conocimiento mientras que el output es el encargado de la fluidez y la concienciación, el input es entendido como la capacidad que tiene el hablante de utilizar el vocabulario, las herramientas semántico-sintácticas de una forma coherente durante su discurso oral o en el contexto donde se encuentre mientras que el output tiene la facultad de llenar los espacios vacíos que tiene el estudiante respecto al conocimiento adquirido por medio de sus habilidades cognitivas. Esto, se evidencia cuando el educando quiere dar una idea o un argumento en una lengua extranjera y no puede hacerlo, ya que solo conoce una parte de la información que no le permite expresarse de manera oral frente a sus compañeros.

Por esto, la producción oral durante el aprendizaje de una lengua extranjera es considerada una de las habilidades de lengua en las cuales deben hacer mayor énfasis los docentes con el propósito de formar individuos capaces de comunicarse con hablantes de otras lenguas en diferentes situaciones de la vida diaria al igual que relacionando conocimientos propios de su lengua materna con los de una lengua extranjera en un contexto comunicativo dentro y fuera del ámbito educativo.

²⁸ Ibid., p. 38-40.

Es importante exponer que Reuven Feuerstein en su teoría de la Modificabilidad Estructural cognitiva también señala al input y al output asumidos desde otra perspectiva. Feuerstein²⁹ propone un mapa cognitivo que provoca la creación del acto mental el cual ayuda a organizar y estructurar la información relevante sobre la cual los sujetos definen problemas, relacionan datos e interiorizan el problema. De esta manera, el acto mental está compuesto según Feuerstein por tres fases la primera se denomina input (antes), la segunda fase elaboración (durante); la última fase de output (después).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que los elementos mencionados anteriormente por Feuerstein desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva y por Arnaiz & Peñate desde la producción oral pueden estar relacionados entre sí ya que, para ambos autores son componentes necesarios durante el proceso de aprendizaje del estudiante. Además, el input y el output buscan que el conocimiento que adquiere el educando sea puesto en práctica en su vida cotidiana y de esta manera convertirlo en un aprendizaje significativo.

3.3 MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA (MEC)

La MEC es una propuesta del psicólogo rumano Reuven Feuerstein, en la que se dice que todo ser humano es susceptible de modificarse cognitivamente al estar expuesto a las experiencias de aprendizaje adecuadas y bajo la guía de un ente mediador. Feuerstein concibe el cerebro humano como un órgano capaz de adaptarse y ser productivo en nuevas situaciones si este recibe los estímulos apropiados. De este modo, la MEC ofrece a los individuos que tienen dificultades cognitivas, la oportunidad de “producir nuevos estados, no existentes ni previsibles

²⁹IAFRANCESCO VILLEGAS, Giovanni Marcello. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. p.91.

en la personas, así como nuevos modos de existencia, acciones, sensaciones, afectos, comportamientos y expresiones”³⁰. De acuerdo con esta propuesta, además de las desventajas socioculturales de la población que es excluida o que se encuentra en desigualdad de condiciones por no contar con un ambiente apropiado para el desarrollo cognitivo; las condiciones genéticas y hereditarias también pueden ser modificadas, salvo algunas excepciones. Por esta razón se asume que esta es una propuesta válida en educación así como en pedagogía por que brinda una alternativa para trabajar con todos los factores negativos que afectan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando en este caso a la ansiedad.

La MEC trabaja sobre tres elementos básicos para que el estudiante pueda ser modificado estructuralmente. Estos elementos son: el aprendizaje mediado, el programa de enriquecimiento instrumental y las experiencias de aprendizaje mediado. A continuación se tratará cada uno de ellos.

3.3.1 El aprendizaje mediado. Es importante aclarar que aunque la MEC tiene su centro de atención en el aspecto cognitivo, también tiene en cuenta otras dimensiones del ser humano como lo son la afectividad, la emocionalidad, los valores y el aprendizaje significativo, que son los principales objetivos del aprendizaje mediado.

En la MEC se considera que el aprendizaje se puede mediar, es decir, existe una persona (docente o padre de familia) que facilita el aprendizaje y acerca al estudiante al conocimiento. De este modo el papel del mediador es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que debe clasificar, organizar y estructurar las experiencias a las que será expuesto el estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades de aprendizaje y expectativas para que el conocimiento

³⁰ PILONETA, Germán. Modificabilidad Estructural Cognitiva. En: Revista Magisterio. Diciembre, 2004 y enero, 2005. Ed.12, p. 12-22.

sea interiorizado y asimilado más fácilmente como lo expone Giovanni lafrancesco³¹.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ente mediador debe cumplir con ciertas características esenciales para garantizar la trascendencia de la modificación. Es así como el mediador debe: encargarse de hacer un diagnóstico que le permita conocer las necesidades de los estudiantes y plantear los objetivos de aprendizaje, clasificar las experiencias que le van a permitir el cumplimiento de estos objetivos adaptándolas a las características individuales de los estudiantes, motivándolos a realizar cada actividad, relacionándola y aplicándola a la vida diaria además de señalar la importancia de su realización. Asimismo, el mediador debe compartir sus experiencias de aprendizaje con los estudiantes con el objetivo de reflexionar sobre estas, interactuar con las vivencias de los mismos y generar expectativas que fomenten la curiosidad por aprender en este caso una lengua extranjera. Por todo esto, resulta valido señalar que no existe ningún factor que le impida a un individuo ser modificado sin embargo, el éxito del proceso dependerá del compromiso que asuma el mediador en el cumplimiento de sus funciones.

Por otra parte, el aprendizaje mediado consta de algunos instrumentos indispensables para modificar las estructuras cognitivas de quien aprende. El primer instrumento es:

El mapa cognitivo que según Feuerstein permite establecer de forma organizada y estructurada, la secuencia de los procesos incluidos en una meta cognitiva, ya que hace posible la representación de una serie de conceptos con un significado y unas relaciones que permiten planear cualquier contenido escolar, enfocar el aprendizaje desde las actividades pedagógicas y evaluar lo aprendido desde la estructura conceptual³².

³¹ IANFRANCESCO, Giovanni. La evaluación integral y del aprendizaje. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio, 2004. p. 84.

³² Ibíd., p. 91.

Teniendo en cuenta la conceptualización dada anteriormente se puede decir que el mapa cognitivo es un elemento organizador de metas, objetivos dificultades y estrategias de aprendizaje dentro del proceso educativo. De igual manera, permite a los educandos relacionar los conocimientos previos con los que van adquiriendo en su vida estudiantil para que a su vez estos sean de gran utilidad en su vida cotidiana.

El segundo instrumento es el acto mental que se produce después de la creación del mapa cognitivo. Este hace referencia a la estructuración de la información en la mente del individuo por medio de la cual se definen problemas, relacionan datos, hacen inferencias sobre estos y finalmente los solucionan. Este acto mental está compuesto por tres fases: fase de entrada (*input*) antes de aprender, fase de elaboración (*process*) mientras se aprende y se construye el conocimiento y la fase de salida (*output*) mientras se evalúa lo aprendido y se pone en práctica. Cada una de estas fases permite identificar las falencias cognitivas que tiene el educando, las posibles causas y las estrategias pedagógicas o didácticas que debe tener en cuenta el mediador durante el proceso de modificación.

Es de vital relevancia exponer que los mapas cognitivos son de gran ayuda para los docentes gracias a que estos organizan la información de los contenidos temáticos de manera adecuada así mismo que posibilitan a los mediadores la interpretación del acto mental lo que genera una mayor apropiación del conocimiento para sus estudiantes.

3.3.3 Las experiencias de aprendizaje mediado. Dentro de la propuesta de Feuerstein se encuentran unas herramientas para modificar cognitivamente al ser humano la cuales se denominan experiencias de aprendizaje mediado. Según Jesús Beltrán³³ esta herramienta consiste en la interacción entre individuo-

³³ BELTRÁN LLERA, Jesús. Capítulo I: Características del estudiante (aspectos cognitivos). En: Psicología de la Educación. 1 ed. Barcelona: Marcombo S.A, 1995. p. 77.

mediador-ambiente, con el fin de aprovechar al máximo el acercamiento de estos elementos, crear una experiencia agradable al individuo y transformar sus debilidades en fortalezas mediante la buena disposición ante el aprendizaje.

Para que estas experiencias de aprendizaje mediado sean efectivas se requieren los siguientes criterios: la intencionalidad, la trascendencia, la atribución del significado, la regulación de la conducta y el sentimiento de competencia. El primer criterio hace alusión a lo que se quiere que el estudiante aprenda, el segundo se refiere a la importancia que el estudiante le designe a este aprendizaje y al mismo tiempo la manera como lo relaciona con su vida diaria, el tercer criterio se fundamenta en la importancia que tiene este aprendizaje para el mediador, quien le explicara a su estudiante que esta experiencia de aprendizaje será provechosa para ambos, el cuarto está relacionado con la adaptación del ritmo del estudiante con el aprendizaje, finalmente, el quinto criterio se refiere a la motivación que debe dar el mediador a su estudiante para que este tenga una actitud positiva frente a su aprendizaje.

3.3.2 El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).Dentro de la propuesta de Feuerstein se encuentra el PEI cómo una estrategia para modificar las funciones cognitivas que representan alguna dificultad para los estudiantes. Estas son consideradas como “los pre-requisitos básicos de la inteligencia”; en ese sentido, son elementos cognitivos que favorecen el aprendizaje, facilitando la interiorización del conocimiento y su aplicación en diferentes situaciones.

Partiendo de los aportes de lafrancesco, existen 26 funciones cognitivas necesarias para el fortalecimiento de los procesos mentales. Cada una de estas funciones responde a un momento determinado del acto mental (antes, durante y después) en la que se requieren. La siguiente tabla pretende explicar lo anterior.

Tabla 1. Funciones cognitivas

Fase del Acto Mental	Funciones Cognitivas
Input	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Percepción clara. ✦ Exploración sistemática de una situación de aprendizaje. ✦ Habilidades lingüísticas a nivel de entrada. ✦ Orientación espacial. ✦ Orientación temporal. ✦ Conservación, constancia y permanencia del objeto. ✦ Organización de la información. ✦ Precisión y exactitud en la recogida de la información.
Process	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Percepción y definición de un problema. ✦ Selección de información relevante. ✦ Interiorización y representación mental. ✦ Amplitud y flexibilidad mental. ✦ Planificación de la conducta. ✦ Organización y estructuración perceptiva. ✦ Conducta comparativa. ✦ Pensamiento hipotético. ✦ Evidencia lógica. ✦ Clasificación cognitiva.
Output	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Comunicación explícita ✦ Proyección de relaciones virtuales. ✦ Reglas verbales para comunicar la respuesta. ✦ Elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta. ✦ Respuestas por ensayo-error. ✦ Precisión y exactitud en las respuestas. ✦ Transporte visual. ✦ Control de respuestas.

Para el desarrollo de la estrategia pedagógica planteada, se tomaron en cuenta aquellas funciones cognitivas que tuvieran relación con la inteligencia verbal-lingüística y la inteligencia interpersonal ya que son estas las que se encargan de, por una parte, trabajar en las expresiones lingüísticas que permiten la comprensión de significados de todo lo que rodea a una persona y por otra, otorgarle importancia a las relaciones sociales, consideradas indispensables en el proceso comunicativo.

Teniendo en cuenta la clasificación de dichas funciones según la fase del acto mental a la que responden, se puede decir que, dentro de aquellas que fueron escogidas para este caso, las que se encuentran en la fase de *input* son: las habilidades lingüísticas de entrada y la organización de la información. La primera hace referencia a “la capacidad para discriminar y diferenciar objetos, sucesos, relaciones y operaciones a través de reglas verbales estableciendo significados de símbolos y signos”³⁴. Si esta función no se desarrolla en los estudiantes, es posible que no aprendan palabras ni mucho menos entiendan conceptos lo que les imposibilitara la comunicación con sus compañeros. La segunda función se refiere a la “capacidad para utilizar diferentes fuentes de información de forma simultánea y establecer relaciones entre objetos y sucesos encontrando coherencia o incoherencia en las diferentes informaciones”³⁵. Si el educando carece de esta función no podrá considerar diferentes fuentes de información que le aporten en su proceso educativo. El óptimo desempeño en estas funciones durante el aprendizaje del inglés es importante puesto que, el estudiante debe tener la capacidad para reconocer conceptos, estructuras y vocabulario necesario a la hora de comunicar sus ideas. Además, la posibilidad de identificar relaciones entre la nueva información, el conocimiento previo y las experiencias propias de aprendizaje le permiten al estudiante apropiarse del acto comunicativo en una lengua extranjera.

De otra parte, las funciones cognitivas relacionadas con la fase de *process* son, la conducta comparativa y la amplitud y flexibilidad mental. La conducta comparativa hace alusión a “la capacidad para realizar todo tipo de comparaciones y relacionar objetos y sucesos anticipándose a la situación”³⁶. Por tanto, cuando el estudiante no posee esta función no es capaz de desarrollar procesos de pensamiento de

³⁴ Ibid., p. 100.

³⁵ Ibid., p 101-102.

³⁶ Ibid., p.104

orden superior, realizar inferencias, encontrar similitudes o diferencias en situaciones de su vida cotidiana. La amplitud y flexibilidad mental es la destreza que tiene una persona para usar diversa información combinándola entre sí. Cuando un estudiante no desarrolla esta función es incapaz de valorar una fuente de información verídica y además, no puede considerar varias posibilidades en la resolución de problemas; todo esto genera que el aprendizaje del educando sea repetitivo y poco elaborado.

Por último, las funciones cognitivas que se hallan en la fase de *output* son, la comunicación explícita y el control de respuestas; la primera hace alusión a la capacidad que tiene un educado para comunicarse con sus compañeros de manera verbal, con un lenguaje apropiado que le permita solucionar problemas. Si esta función no está presente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puede causar dificultades durante el acto comunicativo puesto que, ellos carecen de una destreza argumentativa que les posibilite expresar ideas u opiniones en clase. La segunda función hace referencia a la reflexión que hacen los estudiantes antes de pronunciar cualquier respuesta. Por lo tanto, si un educando no ha desarrollado esta función es posible que dé respuestas impulsivas o equivocadas durante su intervención.

En general, el PEI permite modificar las funciones cognitivas deficientes de los individuos a través del aprendizaje mediado y de las experiencias de aprendizaje. Además, este programa permite la interiorización del conocimiento de manera eficaz por parte del estudiante y su puesta en práctica en situaciones de la cotidianidad o en la resolución de problemas.

3.4 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Para Howard Gardner Psicólogo norteamericano de la Universidad de Harvard³⁷ la inteligencia es una habilidad propia del ser humano para ordenar pensamientos e ideas y asociarlos con sus respectivas acciones para resolver problemas de la vida cotidiana. Según Gardner, el ser humano no posee una sola inteligencia sino diversas inteligencias que le permiten potenciar debilidades durante su proceso de aprendizaje. Además, es importante destacar que estas inteligencias se complementan entre sí, pero actúan como unidades independientes en el cerebro lo que hace que algunos individuos fortalecen unas inteligencias más que otras. Esto se evidencia claramente en las aulas de clase en aquellos estudiantes que poseen formas de aprendizaje distintas y en los que sus sentidos se han desarrollado de manera diferente lo que obliga al docente a considerar nuevas metodologías que le permitan un acercamiento más efectivo del conocimiento hacia el estudiante. Según la teoría básica sobre las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, cada persona tiene ocho inteligencias de las cuales en este escrito solo se presentaran las relacionadas con producción oral y ansiedad social. La primera inteligencia es la verbal-lingüística, la cual hace referencia a la facilidad que tienen algunas personas para leer, escribir y comunicarse con sus compañeros. Esta, está ligada con la categoría conceptual de producción oral ya que si un estudiante es capaz de aportar ideas u opiniones claras en clase de manera oral o escrita, se puede decir que posee la inteligencia verbal-lingüística. La segunda inteligencia es la interpersonal la cual tiene que ver con las relaciones sociales. Esta se evidencia cuando las personas pueden entablar conversaciones en diferentes contextos, entender sentimientos y emociones de los demás. De igual manera, cuando los estudiantes pueden integrarse en actividades académicas y trabajar en grupo con sus pares sin ningún tipo problema

³⁷ GARDNER, Howard. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de cultura, 1987.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que algunos de los estudiantes objeto de esta investigación no han fortalecido a cabalidad algunas de estas inteligencias lo que puede estar perjudicando sus procesos cognitivos. Esto, puede deberse a que tanto docentes, padres de familia e incluso ellos mismos no identifican los estilos de aprendizaje que los caracterizan y muchas veces se pasa por alto la necesidad de reconocer la diversidad de pensamientos, lo que de alguna manera puede verse reflejado en la deficiencia académica o en los procesos poco productivos que presentan algunos estudiantes.

3.4.1 Inteligencias múltiples y MEC. Las inteligencias múltiples como ya se ha dicho son indispensables para el aprendizaje de los seres humanos; por esta razón, deben desarrollarse al máximo en las primeras etapas de vida donde padres o docentes tienen la obligación de identificar la manera como su hijo o estudiante aprende dentro y fuera del aula de clase.

De otro modo, la MEC permite que las estructuras de pensamiento que tiene un individuo sean modificadas potenciando las funciones cognitivas deficientes para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y otros aspectos además de los educativos. Por lo tanto, se puede decir que tanto la teoría de la MEC, como la de las inteligencias múltiples son herramientas pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de las debilidades de los estudiantes, de modo que, estas se conviertan en fortalezas dentro y fuera del aula de clase.

Lo anterior muestra la importancia de trabajar con esas dos herramientas en los estudiantes de la IED Marco Tulio Fernández quienes tienen grandes dificultades para expresar de manera oral sus ideas u opiniones debido a los altos niveles de ansiedad que manejan, esto genera que no puedan comunicarse con sus compañeros en una lengua extranjera (inglés). Esta problemática puede causar una baja autoestima o un rendimiento inadecuado en los educandos, de ahí la importancia de modificar estas deficiencias por medio de la Modificabilidad

Estructural Cognitiva y de la integración de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner anteriormente durante el acto educativo, haciendo uso además de una serie de estrategias pedagógicas basadas en algunos de los elementos propios de la propuesta de Feuerstein que apoyaran el proceso de aprendizaje del estudiante en una lengua extranjera a través de un mediador que sirva como guía y a su vez, cree ambientes de aprendizaje propicios para este fin. No obstante, el educador no puede olvidar que sus estudiantes no aprenden de la misma manera y que el desarrollo de sus inteligencias no es el mismo, razón por la cual el mediador debe cambiar sus estilos de enseñanza teniendo en cuenta las nuevas tendencias educativas entre las que se destacan la implementación de recursos visuales o tecnológicos, entre los primeros se destacan videos e imágenes que contextualicen al estudiante con lo concerniente a la cultura de diferentes países del mundo; en el segundo tipo de recursos, se encuentra la internet y las actividades didácticas que se encuentren allí para enriquecer el vocabulario y todas las habilidades de la lengua inglesa.

3.5 ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Una estrategia pedagógica según Claudia Quezada “es aquella acción que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en las disciplinas de los estudiantes”³⁸. De acuerdo con esto, se puede señalar que una estrategia pedagógica es el conjunto de prácticas educativas que realiza el educador con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes haciendo uso de recursos didácticos o tecnológicos. También, pretende que los estudiantes alcancen logros u objetivos, interioricen el conocimiento de diferentes áreas del saber y construyan un aprendizaje significativo a partir de sus propias experiencias. Toda estrategia pedagógica consta de unos elementos propios que hacen posible el mejoramiento de los procesos educativos en los educandos; el primer elemento son los contenidos, en los cuales se encuentran los conocimientos que el estudiante debe aprender con ayuda del docente y teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje. El segundo elemento son las actividades de aprendizaje, en las que se hallan aquellas acciones fundamentales que debe diseñar el docente con ayuda del estudiante para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, donde los objetivos propuestos a corto o largo plazo cumplan con los intereses del educando y de esta manera conviertan sus debilidades en fortalezas facilitando la adquisición de los conocimientos. El último elemento, hace referencia a los recursos didácticos que le permiten al docente llevar a cabo cada una de las actividades de aprendizaje que se ha propuesto con sus estudiantes en un determinado tiempo. Cada una de estos recursos debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje y la inteligencia que tenga más desarrollada cada estudiante con el propósito de identificar como el educando interioriza el conocimiento de manera diferente, razón por la cual estos

³⁸ QUEZADA, Claudia. Estrategia Pedagógica. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/6066711/Claudia-Quezada-Mostajo-Estrategias-Pedagogicas> Recuperado: el día 13 de diciembre de 2011.

recursos pueden ser visuales, auditivos o tecnológicos. En los visuales, el docente puede utilizar imágenes relacionadas con el tema de la clase, videos que contextualicen al estudiante con los contenidos, organizadores gráficos como mapas conceptuales o mentales que estructuren los conocimientos interiorizados por el educando de manera práctica; en los auditivos, se pueden emplear canciones, narraciones o experiencias de vida que motiven al estudiante para aprender de diversas formas y finalmente, en los tecnológicos se puede usar la internet como una fuente de información que refuerce los conocimientos de los educandos de modo interactivo pero sin dejar de lado la guía que proporcionan los libros.

Toda estrategia pedagógica está compuesta por unas fases que aseguran su efectividad durante el proceso educativo. En primer lugar se encuentra la fase del diagnóstico, donde el docente observa detalladamente a sus estudiantes con el fin de identificar las posibles dificultades que afectan su aprendizaje. Además de esta observación, el docente puede realizar encuestas y/o entrevistas que le permitan comprender los estilos de aprendizaje que tengan sus educandos. En segundo lugar, está la fase de planeación, en la cual el docente estructura cada una de las actividades que va a realizar con sus estudiantes, su viabilidad y la posible solución para potenciar las debilidades de estos. En tercer lugar, se encuentra la fase de ejecución; en esta etapa el docente pone en práctica cada una de las actividades planeadas con el fin de mejorar las funciones cognitivas deficientes en los estudiante y evitar que estas afecten el proceso de aprendizaje. En último lugar, está la fase de control, en la que el docente realiza un nuevo diagnóstico que le permite comprobar si la estrategia pedagógica fue acertada o no, las falencias que esta tuvo durante los pasos anteriores o las metas que se lograron. Es importante resaltar que tanto los elementos de la estrategia pedagógica como sus respectivas fases determinan el progreso de los estudiantes frente a sus prácticas educativas.

3.5.1 La MEC como estrategia pedagógica. En la presente investigación, la estrategia pedagógica fue creada teniendo en cuenta algunos de los elementos propios de la MEC como lo son el aprendizaje mediado, las experiencias de aprendizaje y algunos principios del programa de enriquecimiento instrumental. Esta estrategia se fue dividida divide en una serie de fases de acuerdo con lo planteado por la teoría. La primera es la fase de diagnóstico, donde se pueden identificar las funciones cognitivas a potenciar en los estudiantes objeto de esta investigación con el objetivo de mejorar su producción oral la cual, se ha visto afectada por los altos niveles de ansiedad que se presentan. La segunda, es la fase de planeación, en esta el docente crea las intervenciones necesarias para modificar las estructuras mentales del educando y lograr que este transforme sus debilidades en fortalezas dentro del proceso de aprendizaje. La tercera, es la fase de ejecución, aquí el educador debe intervenir como agente mediador entre el conocimiento y el estudiante por medio de experiencias de aprendizaje que lo motiven a comunicarse con sus compañeros de manera oral sin sentir ninguna sensación de incomodidad. De igual forma, en esta fase el docente aplica las actividades planeadas para cada una de las intervenciones con el fin de potenciar las deficiencias cognitivas del educando. La última fase, es la de control en la cual el docente le realiza a cada estudiante un nuevo diagnóstico que demuestre si sus debilidades se convirtieron en fortalezas o si la estrategia no causo ningún efecto en los niveles de ansiedad que afectan la producción oral de los estudiantes de esta institución educativa.

4. MARCO LEGAL

En este capítulo se abordarán algunas de las normas, lineamientos y estándares educativos que rigen la enseñanza de una lengua extranjera en Colombia, así como la primacía que esta debe tener en los procesos formativos de los estudiantes en cualquiera de los ciclos que actualmente señala el sistema educativo, aclarando que, en el presente trabajo se hará énfasis en el ciclo II, que en la IED Marco Tulio Fernández corresponde a los grados cuarto y quinto de la educación básica primaria.

El artículo 67 de la Constitución política Colombiana de 1991, afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”³⁹. Teniendo en cuenta esto, resulta importante el apoyo que la comunidad educativa le brinde a las nuevas tendencias pedagógicas con el fin de atender y desarrollar armónicamente los diferentes modelos culturales que se dan cita en el país y en el mundo promoviendo así el respeto por la diversidad cultural.

En nuestro país, la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) establece como uno de sus fines “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. Asimismo, El artículo 21 de esta misma ley resalta que “los establecimientos educativos deben ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico”⁴⁰. Para esto, se hace necesario introducir en el ámbito escolar espacios que permitan mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y al mismo tiempo lograr que los estudiantes optimicen sus

³⁹ Colombia, Congreso de la República. Constitución Política de Colombia.

⁴⁰ Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Ley General Educación. Disponible: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

niveles de desempeño en este idioma. Es así como, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) precisa los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés de los estudiantes en la educación básica y media. En la formulación de “estos estándares se tuvieron en cuenta, tanto las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, como los estadios de desarrollo de la lengua materna en cada edad”⁴¹ así como sus características según el ciclo educativo al cual pertenecen.

En el caso de esta investigación, los niños y niñas en mención se ubican en el ciclo II de acuerdo con la reorganización curricular propuesta por la Secretaría Distrital de Educación. En el ciclo II, los estudiantes están en edades entre los 8 y los 10 años, en esta etapa deben relacionarse con sus pares, docentes o familiares buscando el reconocimiento y la aceptación de los mismos. “En este ciclo los procesos de aprendizaje son significativos en la medida en que los conocimientos son nuevos y les permiten explicar el funcionamiento de los objetos, fenómenos y sucesos del mundo que los rodea”⁴². Es importante que el docente relacione los conocimientos de la clase con situaciones familiares para los estudiantes ya que de este modo la internalización de la información se hará de manera más efectiva. Además, el papel del docente en este ciclo es fomentar la creatividad, la construcción del conocimiento la toma de decisiones en sus estudiantes para mejorar el acto educativo y la interdisciplinariedad entre las áreas del conocimiento.

Con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes que se encuentran en cada ciclo, el Ministerio de Educación Nacional con su actual Programa

⁴¹ Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.

⁴² Colombia, Secretaría de Educación de Bogotá. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Preescolar y Básica. Reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes. Disponible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:AhpF6QW0GsYJ:www.everyoneweb.es/WA/DataFilesjaigus/ciclos.doc+reorganizacion+curricular+por+ciclos+educativos&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESho>

Recuperado: el día 17 de abril de 2012.

Nacional de Bilingüismo ha propuesto Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras en este caso de Inglés, los cuales buscan la formación de individuos capaces de comunicarse en una lengua diferente a su lengua materna para continuar con el proceso de globalización y apertura cultural en todo el mundo. Este “impulsa políticas educativas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés”⁴³, además está orientado hacia la potenciación de las competencias comunicativas, que son indispensables para la expresión de ideas y pensamientos.

En general, resulta pertinente tener en cuenta las normas educativas vigentes que establecen los criterios básicos para la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, con el fin de aportarles nuevas herramientas pedagógicas a las instituciones educativas del país y de esta forma mejorar la calidad educativa que ha llevado a cabo durante los últimos años.

⁴³ Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.

5. MARCO METODOLÓGICO

En primer lugar, hay que decir que la presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cuantitativo-positivista por lo que se usaron datos estadísticos provenientes de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Dicha prueba tiene por objeto la recolección de información que permita identificar y caracterizar, dentro de un grupo de personas, las situaciones, circunstancias y contextos en los que se generan distintos niveles de ansiedad para examinar como estos, pueden ser alterados a través de los elementos que considera la Teoría de la MEC.

Para ello, se implementa un diseño metodológico cuasi-experimental que según Hernández⁴⁴ busca observar, cómo la aplicación de una estrategia de intervención de naturaleza pedagógica, puede servir para modificar los niveles de ansiedad presentes en el grupo de estudiantes que componen el grupo experimental. La Teoría de la MEC señala que en efecto, a través de elementos como el Aprendizaje Mediado y la generación de Experiencias de Aprendizaje, es posible modificar trastornos como la ansiedad, para favorecer las funciones cognitivas de las personas.

La Teoría de la MEC señala que en efecto, a través de elementos como el Aprendizaje Mediado (A.M) y la generación de Experiencias de Aprendizaje (E.A), es posible modificar trastornos como la ansiedad, para favorecer las funciones cognitivas de las personas.

Así, lo que se busca, es disponer de un sistema de referencia conceptual y metodológico, a través del cual sea posible explicar tanto el problema de investigación que orienta el proyecto, como la forma de interpretación de los datos

⁴⁴ HERNÁNDEZ, Pina. Diseños de investigación experimental. En: Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill, 1998.

recabados en la fase de diagnóstico para determinar como la ansiedad puede ser modificada o alterada en beneficio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.1 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

Este proyecto investigativo se llevará a cabo con estudiantes del ciclo II (4º y 5º de primaria) del colegio Marco Tulio Fernández, sede C, jornada mañana; ubicado en la localidad de Engativá. Esta institución educativa distrital atiende las necesidades educativas de niños de la localidad y de localidades vecinas en edades que oscilan entre los 8 y los 12 años. Estos niños atraviesan por una de las etapas de desarrollo más importantes del ser humano puesto que su edad marca el final de la niñez y el inicio de la adolescencia. En este periodo, se presentan cambios físicos y psicológicos que los incitan a dar mayor importancia a las amistades y relaciones afectivas, alejando su atención de los aspectos académicos. Sumado a esto, el nivel socioeconómico de algunas de las familias, dificulta aún más los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa. Algunos de los padres de familia no tienen estabilidad laboral o no cuentan con un empleo que les permita suplir sus necesidades básicas. Por ello, en muchas ocasiones, varios de los estudiantes no llevan a clase los útiles escolares necesarios o simplemente, no cuentan con una alimentación adecuada.

Además de las características nombradas anteriormente, se pueden señalar otras como el desconocimiento de la lengua extranjera (inglés) y la falta de interés por aprenderla que demuestran estos estudiantes. Este desconocimiento se hace notable en algunos de ellos, quienes no son capaces de reconocer el vocabulario y las estructuras básicas en inglés. Esto puede estar originado en el hecho de que en la sede C de la IED Marco Tulio Fernández, no se cuenta con un plan de estudios para el área de inglés tal como está determinado por el Ministerio de

Educación Nacional en el Plan Nacional de Bilingüismo. Por esta razón, los estudiantes no cursan la asignatura de Inglés durante toda su educación primaria lo que les impide estar en el nivel de competencia indicado para su ciclo escolar de acuerdo con los estándares básicos en lenguas extranjeras. Por otra parte, el desinterés por aprender esta lengua extranjera se refleja en algunos de los estudiantes dado que no reconocen ninguna utilidad inmediata en ella dentro de su entorno escolar o familiar.

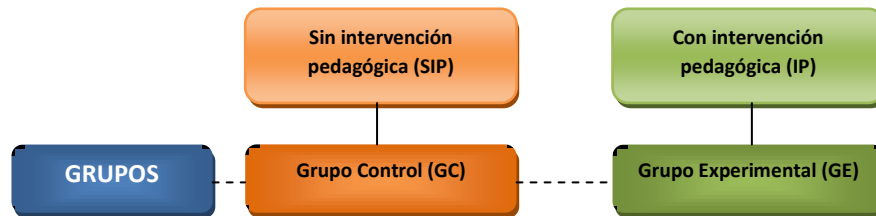
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO CUASI-EXPERIMENTAL

De acuerdo con lo que enuncia el objetivo general, la presente investigación, busca determinar el efecto de una estrategia pedagógica basada en los elementos propios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva en los niveles de ansiedad que interfieren en la producción oral en inglés de los estudiantes del ciclo II de la IED Marco Tulio Fernández.

Este tipo de modelos cuasi-experimentales, consideran además de la existencia de dos grupos (experimental y control), el desarrollo de una intervención experimental sobre el primero de ellos. Esta, se asume como la variable independiente (VI) y es la que corresponde al control por parte del investigador. En el caso particular de esta investigación, la VI está constituida por la intervención de tipo pedagógico que apuesta a la modificación de estructuras cognitivas que interfieren con la producción oral de los estudiantes en la clase de inglés y que están relacionadas con los niveles de ansiedad de los mismos. Para ello, se definieron entonces dos grupos: uno de control (GC) y uno experimental (GE). El grupo experimental es el grupo que será expuesto a la intervención pedagógica (IP) mientras que el grupo de control, tal como lo señala este tipo de diseño

metodológico, servirá para comparar cómo responde el grupo intervenido con relación al que no la recibió.

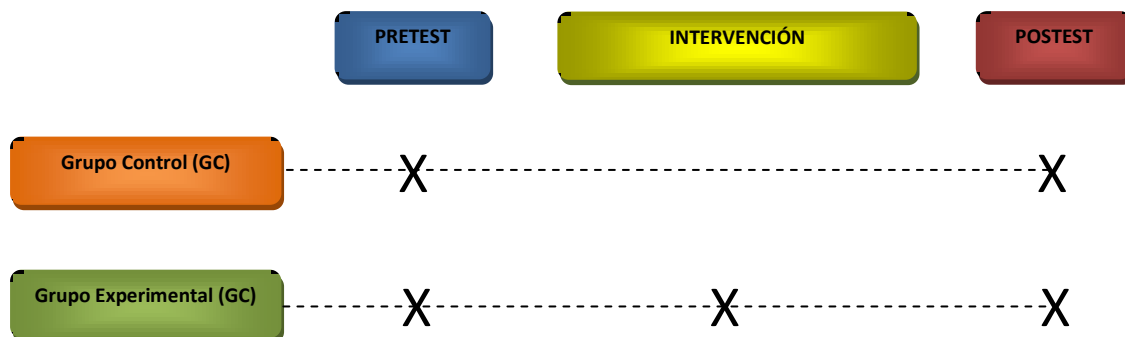
Figura 3. Grupos de control y experimental vs. Intervención pedagógica



De igual forma, el diseño metodológico escogido contempla la existencia de tres fases o momentos determinados por la aplicación de un pretest y un posttest que señalan el inicio y el fin del proceso de intervención pedagógica.

La siguiente figura, intenta ilustrar lo anterior.

Figura 4. Diseño cuasi experimental



Tanto en el GC como en GE se aplica la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), la cual permite determinar y caracterizar los niveles de ansiedad social que presentan los estudiantes que integran ambos grupos. Dicha caracterización se adelanta a través de la lectura de tres aspectos que la prueba establece. A saber: *importancia otorgada a la ansiedad social, reacciones y manifestaciones de la ansiedad social y por último, tipos de ansiedad social*.

El grupo experimental (GE), está compuesto por 38 estudiantes del grado cuarto que, durante 2 semestres estarán expuestos a algunas experiencias de aprendizaje que permitan modificar los comportamientos ansiosos que han evidenciado la mayor parte de ellos, con el fin de mejorar la producción oral en la lengua extranjera –inglés-. Dichas experiencias de aprendizaje, estarán articuladas junto con otros elementos, en la estrategia pedagógica que se propone en la investigación.

El grupo control (GC) por su parte, está compuesto por 32 estudiantes del grado 5^o, a los cuales se les aplicará la prueba DSM en las fases de pretest y posttest, pero no serán expuestos a la intervención pedagógica. Esto permitirá realizar una comparación entre el GE, que va a recibir la intervención y el GC, que no la recibirá.

De otro lado, y dado que el modelo cuasi-experimental supone el control total de la VI pero no de las variables externas (VE), resulta importante identificar cuáles son las que no están bajo el control de las investigadoras pues que esto permitirá definir mejores criterios de análisis y evaluación de los datos provenientes del pretest y el posttest. De este modo, se establecieron tres variables consideradas como externas. Estas son:

1. *El entorno socio cultural de los estudiantes*: probablemente algunos de los factores que más influencia tienen en la formación personal de los estudiantes son, lo que su entorno social les brinda, la información que

adquieren a través de los medios de comunicación y lo que viven a diario en sus hogares. Los estudiantes de este grupo pertenecen a estratos 2 y 3, algunos de ellos son hijos de familias catalogadas como autoritarias en las que no existe la presencia del padre o de la madre; y en otros casos, son hijos de padres que trabajan jornadas completas en empleos informales que les permitan satisfacer las principales necesidades de sus familias, por lo que los estudiantes no tienen a alguien que supervise y acompañe las actividades que realizan luego de salir del colegio. Así mismo, se cuentan algunos casos de madres y padres cuyas conductas de sobreprotección, tal como lo señalan los estudios, también pueden dar lugar a comportamientos ansiosos.

2. *Las experiencias previas de aprendizaje:* es muy importante mencionar que, en la primaria de la IED Marco Tulio Fernández, no se ofrece el inglés como asignatura. En algunas ocasiones se han tenido docentes que llegan a la institución por periodos cortos de tiempo, realizan algunas clases y luego se van. Esto ha provocado cierta indiferencia hacia la asignatura por parte de los estudiantes, puesto que esta no se percibe con la misma importancia de otras asignaturas tales como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. Además de lo anterior, se ha observado que los estudiantes que vienen de otras instituciones que tienen algún conocimiento sobre la asignatura y que participan durante el desarrollo de las clases, son blanco de burlas por parte de sus demás compañeros por lo cual prefieren no hablar para evitar ofensas y ridiculizaciones por parte de sus compañeros. A todo ello, se suman algunas experiencias derivadas de ciertas prácticas educativas, donde algunos docentes o miembros de la institución escolar emplean gritos y amenazas para atemorizar a los estudiantes, especialmente en las asignaturas que tienen que ver con uso continuo del lenguaje y la expresión oral como el inglés y el castellano. A propósito de esto, durante la práctica docente que se ha llevado a cabo en la institución, las investigadoras han podido evidenciar algunas de estas experiencias que

hacen alusión a métodos tradicionales de enseñanza. En algunas ocasiones, las docentes titulares se refieren a los estudiantes con términos despectivos e irrespetuosos, a lo que lamentablemente los estudiantes responden con indiferencia. Esto ha ocasionado represión en ellos a la hora de participar en clase, sin embargo es algo a lo que se han venido acostumbrando tanto docentes como estudiantes y padres de familia pues se observa por ejemplo, que a estos últimos no les parece que dichas prácticas puedan afectar el desarrollo intelectual y personal de sus hijos aunque se sabe que constituyen un factor determinante en el desarrollo de comportamientos ansiosos dentro del aula de clase.

3. *La predisposición genética:* Como ya se dijo anteriormente, los comportamientos ansiosos pueden ser heredados de los padres y manifestarse a lo largo de la vida y/o en situaciones específicas. Aunque es difícil determinar si el trastorno de ansiedad está presente en alguno de los padres, este aspecto se debe tener en cuenta al identificar casos especiales.

A continuación se muestra una figura y una tabla en la que se detalla la relación de la variable independiente y las variables externas frente al fenómeno de estudio.

Figura 5. Estrategia pedagógica vs. Variables externas

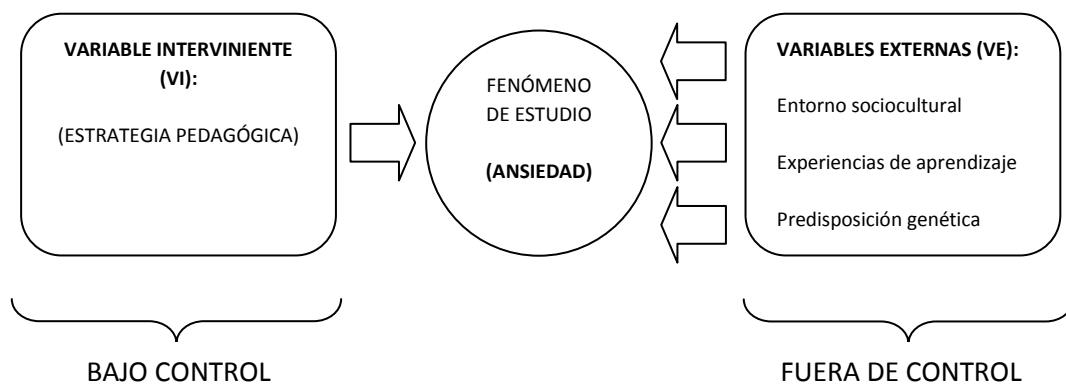


Tabla 2: Descripción variables internas y externas

Tipo de Variable	Descripción	Propósito y/o función metodológica
<p>Variable Independiente (De control)</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Intervención de tipo pedagógico 	<p>Sesiones de clase de dos horas en las que se comparten experiencias individuales y grupales de uso de la lengua extranjera, utilizando los elementos propios de la MEC para que los estudiantes mejoren su producción oral en inglés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Fomentar espacios de expresión oral en inglés, en donde los estudiantes se sientan seguros de sí mismos, apoyados por sus compañeros y docentes. ♦ Estudiar la relación entre las experiencias de producción oral propuestas durante la intervención pedagógica y las que se realicen luego de la misma.
<p>Variables externas (Fuera de control)</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Entorno socio cultural ♦ Experiencias previas de aprendizaje ♦ Predisposición genética 	<p>El entorno sociocultural que rodea a los estudiantes, relacionándolo con experiencias previas de aprendizaje que los han marcado de modo negativo y la predisposición genética a presentar comportamientos ansiosos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Posibilitar el estudio de validez de la intervención pedagógica como variable independiente (VI) y las variables externas (VE)

5.3ELEMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el análisis de la información arrojada *por la VI* se utilizaron dos tipos de instrumentos de recolección de datos: un *registro de experiencias* y la *Prueba de Ansiedad Social del DSM*.

5.3.1 Registro de experiencias. Con el propósito de dar cuenta de algunos factores externos que influyen en la aparición de comportamientos ansiosos nombrados anteriormente, las investigadoras llevan un registro textual de experiencias vividas con los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Este tipo de instrumento resulta de vital importancia en la investigación educativa, puesto que le permite al docente investigador dar cuenta de procesos, avances y cambios a través del tiempo de todo el grupo o de estudiantes en particular de acuerdo con los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que estos se enfrenten. Para la elaboración de este registro de experiencias se tuvieron en cuenta dos fases. La primera fase, comprende el primer semestre de práctica docente, durante el cual el registro de experiencias se enfocó en la detección de las dificultades que poseían los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En la segunda fase, que comprende los dos siguientes semestres de práctica docente, el registro de experiencias contiene la descripción de cada sesión de clase realizada, con una contextualización de la misma y algunas de las situaciones particulares que aportan información valiosa a la investigación con su respectiva reflexión y/o comentario.

5.3.2 Prueba de Ansiedad Social del DSM. Dicha prueba, como ya se ha venido afirmando, permite establecer el nivel de ansiedad que presenta una persona frente a situaciones sociales y su reacción ante las mismas.

El DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) es un manual, publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría, el cual es utilizado por los psiquiatras en Estados Unidos y el resto del mundo para comprender, de un modo más amplio, algunos de los trastornos mentales que pueden padecer niños y adultos. El manual brinda información necesaria para diagnosticar, conocer causas y tratar dichos trastornos teniendo en cuenta las necesidades de los pacientes.

La Prueba de Ansiedad Social propuesta en este manual, presenta una lista de 14 situaciones de la vida cotidiana. En cada situación se pide valorar, en una escala de 1 a tres 3, dos factores asociados a las situaciones descritas. Dichos factores indican por un lado, el nivel de ansiedad generado por la situación descrita y por otro, la tendencia a evitar dicha situación. La instrucción aclara que el resultado de la prueba no debe ser considerado como un diagnóstico garantizado de ansiedad social, sin embargo puede servir como un indicador de la misma. (Ver anexo A)

Es importante mencionar que para la presente investigación, la redacción de las situaciones descritas en la Prueba de Ansiedad Social del DSM fue modificada para efectos de comprensión por parte de los estudiantes. Dichas modificaciones, no afectaron la esencia, intención o resultados de la prueba. Estos cambios se realizaron en el lenguaje utilizado para expresar las situaciones propuestas. De igual forma, algunas de las situaciones de la prueba original no fueron presentadas a los estudiantes puesto que no se ajustaban a las características sociales de los mismos, por lo que se utilizaron únicamente 12 situaciones. De este modo, y en todos los casos en los que se modificó la prueba, se realizó una equivalencia para los rangos numéricos originales (14 situaciones) y finales (12 situaciones) que determinaban los resultados, lo que asegura que estos no van a sufrir ninguna alteración. (Ver anexo E)

A partir de la clasificación y valoración de los factores (nivel de ansiedad generado y tendencia a evitar la situación generadora), la prueba brinda tres aspectos que se pueden identificar –mencionados con anterioridad-: el nivel de ansiedad y la importancia otorgada a la ansiedad social, las reacciones de miedo y por último, el tipo de miedo que provoca la ansiedad.

Para hallar el primero - *el nivel de ansiedad y la importancia otorgada a la ansiedad social*-, se deben sumar los valores de cada una de las casillas, en las dos columnas. El resultado total estará comprendido entre 1 y 84, y hay 4 escalas que comprenden cada uno de los niveles de ansiedad que se pueden presentar de acuerdo con la prueba. Cuando la sumatoria resulta menor a 10 (la equivalencia para la adaptación de la prueba realizada por las investigadoras sería un resultado menor a 9), se dice que la persona no siente la más mínima ansiedad, algo que como ya se ha mencionado anteriormente, no es benéfico para las actividades y/o relaciones cotidianas. Cuando la sumatoria resulta entre 10 y 29 (9 y 25 para la adaptación de la prueba), se puede afirmar que la persona siente una ligera ansiedad frente a los demás, lo que puede representar una reacción normal. Cuando la sumatoria resulta entre 30 y 50 (25 y 43 para la adaptación), se dice que la persona tiene una presencia significativa de ansiedad social, lo que le puede estar ocasionando problemas cuando debe enfrentar situaciones sociales. Un puntaje mayor de 50 (43 para la adaptación), puede indicar que la persona presenta un alto nivel de ansiedad social con lo cual actividades como el aprendizaje y el establecimiento de relaciones sociales se ven seriamente alteradas. (Ver anexo B)

Como la prueba no contempla una denominación para cada una de las escalas mencionadas, y sólo para efectos del manejo estadístico de datos, las investigadoras las definirán con números cardinales así:

Tabla 3. Escala de valoración para el aspecto “Nivel de ansiedad y la importancia otorgada a la ansiedad social”

Puntajes	Denominación
Puntaje inferior a 10: (inferior a 9)	1
Puntaje entre 10 y 29: (9 y 25)	2
Puntaje entre 30 y 50: (25 y 43)	3
Puntaje superior a 50: (superior a 43)	4

En el caso del segundo aspecto mencionado; *las reacciones de miedo*, se deben sumar inicialmente los valores de la primera columna, que indica la ansiedad, con un resultado comprendido entre 1 y 42 y luego sumar los valores de la segunda columna, que indica la evitación, también con una escala entre 1 y 42. Para finalizar, se debe calcular la diferencia entre los dos valores. Si el resultado en *ansiedad* es inferior por más de 5 puntos con respecto a la *evitación*, se dice que la ansiedad hace que la persona evite las situaciones que requieren contacto social y se recomienda tratar de afrontar este tipo de situaciones. Si tiene como resultado una diferencia de hasta 5 puntos entre *ansiedad* y *evitación*, se dice que, a pesar de que la persona no se siente cómoda con las situaciones de contacto social, esta trata de enfrentarlas, sin embargo, en algunas ocasiones no lo está consiguiendo. Si el resultado en *ansiedad* es superior al de *evitación* por más de 5 puntos, la persona con frecuencia intenta afrontar este tipo de situaciones que le

producen ansiedad y se invita a continuar en esa dirección. (Ver anexo C) Para propósitos del manejo estadístico de datos, las investigadoras identifican estas tres posibles situaciones a través de letras -en mayúscula- del alfabeto.

Tabla 4. Denominación de las situaciones posibles para el aspecto “Reacciones de miedo” a partir de las diferencias entre ansiedad y evitación.

Situación	Denominación
Si el resultado en <i>ansiedad</i> es inferior por más de 5 puntos con respecto a la <i>evitación</i>	A
Si tiene como resultado una diferencia de hasta 5 puntos entre <i>ansiedad</i> y <i>evitación</i>	B
Si el resultado en <i>ansiedad</i> es superior al de <i>evitación</i> por más de 5 puntos	C

Para el tercer aspecto -*la clase de miedo*-, la prueba brinda algunas pautas para analizar las situaciones que pueden representarle más incomodidad a la persona. A partir de esto, las clasifica de acuerdo con el tipo de situación o experiencia, agrupándolas en cuatro tipos: ser juzgado por los demás, entregarse a los demás, afirmarse ante los demás y la mirada de los demás (Ver anexo D). Para el estudio estadístico, estos tipos serán asimilados de la siguiente forma:

Tabla 5. Clasificación y denominación de las situaciones para el aspecto “Tipo de miedo que provoca la ansiedad”.

Tipos de situación	Denominación
Ser juzgado por los demás (preguntas a, f, g, l)	I
Entregarse a los demás (preguntas e, i)	II
Afirmarse ante los demás (preguntas b, c, j)	III
La mirada de los demás (preguntas d, h, k)	IV

La manera como se obtienen y clasifican los datos para este aspecto, corresponde a los criterios que señala la Prueba de Ansiedad Social del DSM la cual clasifica las preguntas en cuatro tipos tal como lo muestra la anterior tabla.

Así, para el tipo de situación I, se toman en cuenta los valores asignados por los estudiantes a las preguntas identificadas con las letras a, f, g y l. De otra parte, la situación catalogada según la tabla anterior como II, se obtiene sumando los valores de la pregunta e y la pregunta i. Del mismo modo, para las situaciones III y IV, se totalizan los valores de las respuestas a las preguntas b, c y j por un lado, y d, h y k, por el otro.

De esta manera, el grupo de preguntas con el mayor puntaje, describirá el tipo de situación más característica para un estudiante. Como estos resultados pueden

resultar iguales, el criterio de selección se determinará por el grupo de preguntas con menor número de elementos queriendo decir ello, que se privilegia los grupos que teniendo menores elementos, totalicen valores más altos.

Por ejemplo, si los resultados fueran:

Total preguntas a, f, g, l:	18
Total preguntas e, i:	13
Total preguntas b, c, j:	11
Total preguntas d, h, k	24.

Se diría que este estudiante se encuentra categorizado por el tipo de situación IV que señala un valor muy alto debido a la valoración y percepción que los demás puedan llegar a tener de la persona.

Si los totales fuesen ahora:

Total preguntas a, f, g, l:	15
Total preguntas e, i:	12
Total preguntas b, c, j:	15
Total preguntas d, h, k	10.

Se podría afirmar que el tipo de situación que mejor define la característica del estudiante, sería la catalogada como tipo III dado que aunque existe otro grupo con el mismo valor superior de 15, este grupo tiene menos elementos y por tanto, su ponderación frente al total es de mayor peso.

5.4 DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Como se mencionó anteriormente, la estrategia Pedagógica planteada, se basa en algunos de los elementos y principios de la MEC. Por un lado, se tomarán en cuenta las Experiencias de Aprendizaje Mediado como elementos particulares de la MEC y por otro, dichos elementos se basarán en un principio fundamental de esta teoría que señala la posibilidad de transformar funciones cognitivas deficientes de forma que estas puedan ser potenciadas para favorecer procesos de aprendizaje en las personas.

De esta forma, la propuesta pedagógica considera la aplicación de una serie de intervenciones en las que basados en dichos elementos y principios, así como en las tres fases que se señalaron como componentes de una estrategia pedagógica⁴⁵, se pretenderá incidir en la manera como los estudiantes objeto de la investigación, interiorizan y asimilan conscientemente sus experiencias de aprendizaje de manera que estas aporten en la consecución de elementos que fortalezcan el nivel de confianza en lo que se piensa y se dice a la hora de expresar ideas y pensamientos en clase de inglés.

Tabla 6. Elementos de la Estrategia Pedagógica

PRINCIPIO DE LA MEC: Potenciar las funciones cognitivas deficientes permite favorecer procesos de aprendizaje	
ELEMENTOS TOMADOS DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA	
Experiencias de Aprendizaje mediado	→ Creación de ambientes propicios para el aprendizaje

⁴⁵ Dichas fases fueron explicadas en el apartado 3.5 de este documento

A través de la potenciación de algunas funciones cognitivas, se pretende favorecer la producción oral de los estudiantes objeto de la investigación, promoviendo en primer lugar el aprendizaje significativo, para lo cual se busca la relación de los contenidos de la asignatura con algunas situaciones de sus vidas o asuntos relevantes para su interacción social y cultural; en segundo lugar, se infiere que, al tener las herramientas suficientes para expresar sus ideas (vocabulario, estructuras gramaticales en inglés, mayor nivel de confianza, interiorización del aprendizaje, etc.), los estudiantes se sentirán más capacitados, confiados y motivados a participar en clase. Al mismo tiempo, se espera que los niveles de ansiedad de estos estudiantes se controlen como consecuencia de las constantes reflexiones que propiciaron la creación de un ambiente cómodo en el que las burlas, las críticas y los regaños ya no son un inconveniente para el estudiante que decida opinar en clase. Cabe mencionar que, para la formación de dicho ambiente, las investigadoras iniciaron un trabajo que empezó en el primer semestre de 2011 y se fue fortaleciendo a medida que se realizaba la práctica docente a lo largo de ese año, lo que indudablemente fue de gran valor al comenzar el proceso formal de intervenciones de carácter pedagógico ya que, en ese momento muchos de los comportamientos ansiosos que se habían evidenciado en los estudiantes estaban disminuyendo de forma significativa. En este orden de ideas, se puede afirmar que los estudiantes fueron expuestos a las experiencias de aprendizaje mediado durante un año. Como parte de la primera fase de intervención; estas experiencias estuvieron basadas en la creación de un ambiente agradable de clase, en el que los estudiantes no se sintieran intimidados por las burlas o críticas de los demás ni reprochados por parte de las mediadoras. Lo anterior, se realizó por medio de reflexiones, charlas y seguimientos individualizados, entre otras herramientas, que les permitieron a las mediadoras un acercamiento importante con los estudiantes para generar en ellos una imagen de autoconfianza no solo dentro del aula sino fuera de esta.

Para la segunda parte de la intervención pedagógica (ver Anexo F), se desarrollaron algunas sesiones de clase en torno al tema “*knowing different cultures*”, dentro del cual se abarcan diferentes temáticas como *clothes, weather, nationalities, food* y *special celebrations*. Es importante mencionar que, abordar el tema de la cultura es apropiado para dichas intervenciones porque a través de este, se puede dar lugar al reconocimiento de las diferencias en distintos ámbitos, conociendo costumbres de varios lugares del mundo y la importancia de aprender otro idioma diferente al español para poder acercarse a estas.

De acuerdo con lo anterior, se planteó un esquema que seguirá cada una de las intervenciones formales que se lleven a cabo. Estas intervenciones se llevaron a cabo durante ocho sesiones de clase que duraron cerca de cuatro meses. Su estructura responde a los mismos tres momentos que se consideran para la elaboración del acto mental. Estos son: entrada, elaboración y salida del proceso. En cada uno de estos se trabaja para fortalecer las funciones cognitivas correspondientes a las mismas etapas del acto mental (dos en cada fase). Tal como lo representa la siguiente tabla.

Tabla 7. Funciones cognitivas a potenciar en cada fase de la intervención.

FASE DE LA INTERVENCIÓN	FUNCIONES COGNITIVAS A POTENCIAR
<i>Input</i> (entrada)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Habilidades lingüísticas de entrada. ♣ Organización de la información.
<i>Process</i> (elaboración)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Amplitud y flexibilidad mental. ♣ Conducta comparativa.
<i>Output</i> (salida)	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Comunicación explícita. ♣ Control de respuestas

Estas funciones cognitivas fueron escogidas de una lista de 16⁴⁶ teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes en cuanto a producción oral, que es en ultimas, la habilidad que se desea potenciar de forma más específica. De este modo, en el primer momento (*input* o entrada de la información) se responde a las funciones cognitivas: *habilidades lingüísticas de entrada/organización de la información*⁴⁷. En un primer sub-momento denominado *acercamiento conceptual*, se realizan actividades en las que, por medio de material audiovisual como videos, imágenes e historias de vida, el tema de clase es inferido por los estudiantes: De este mismo modo, en un segundo sub-momento denominado *motivación conceptual*, se hace la presentación del vocabulario y las estructuras gramaticales pertinentes o necesarias. Tomando en cuenta algunas herramientas de la MEC, en esta fase se pide a los estudiantes realizar algunos mapas mentales, lluvia de ideas y otros organizadores de información en los que se evidencie la claridad del tema propuesto para la clase; para esto, las mediadoras realizan la presentación de la estructura propia de estas herramientas, su elaboración y expresan su utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera que, este tipo de organizadores gráficos mentales son importantes puesto que, pueden ser potenciadores del aprendizaje mediante visualización de los conceptos e ideas principales, en este caso del tema de clase; obligando al estudiante a realizar clasificaciones, establecer relaciones, similitudes y diferencias en la información que se le está presentando, lo que influye en la potenciación de sus habilidades cognitivas.

En el segundo momento (proceso o elaboración de la información) y respondiendo a *amplitud y flexibilidad mental / conducta comparativa*, se propone el sub-momento de *desarrollo conceptual*. Esto se lleva a cabo a través de actividades en las que los estudiantes deben comparar y contrastar la información que ya tienen con la nueva información, así como su aplicación en un contexto real y cercano para ellos. Para esto, son importantes las dinámicas en las que los estudiantes

⁴⁶ Esta lista fue enunciada en el apartado --- del presente escrito

⁴⁷ Funciones cognitivas deficientes en la fase de input.

deben asumir ciertos roles, utilizar lo aprendido y expresarse oralmente ante sus compañeros de clase sin ningún temor a fallar o ser recriminado por los errores. Muchas de estas actividades, en relación con las temáticas propuestas en la unidad didáctica, se refieren a festivales gastronómicos, *fashion shows*, representaciones teatrales, etc.

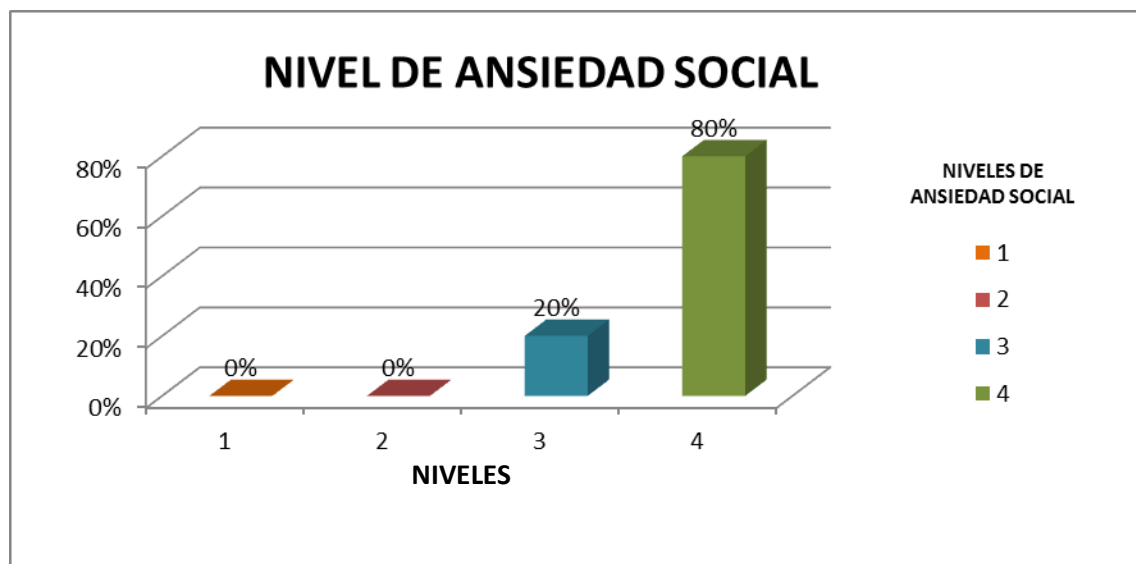
En el tercer momento (output o salida de la información), respondiendo a *comunicación explícita / control de respuestas*, se realiza una valoración de la producción oral que no es necesariamente comprendida como evaluación, sino como un indicador que permite tanto a las mediadoras como a los estudiantes, analizar en qué medida son o no exitosos los procesos llevados a cabo durante las intervenciones. Este sub-momento se denomina *verificación del aprendizaje*. Por esta razón, se solicita también, la elaboración de algunos organizadores gráficos mentales tales como mapas mentales, mapas conceptuales y cuadros sinópticos, en los que los estudiantes deben poder consignar, clasificar y/o relacionar conceptos demostrando así, estar en capacidad de exponer y explicar coherente y apropiadamente algún tema específico. Para esto, al final de cada intervención se lleva a cabo una “sección” denominada *¿qué aprendiste hoy?* o *What did you learn today?*

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL

El grupo experimental seleccionado para la realización de la presente investigación, corresponde a los estudiantes que se encontraban en el grado 4^o de primaria en el año 2011 y posteriormente ingresaron al grado 5^o en el año 2012. Este grupo estaba conformado por 38 estudiantes, de los cuales solo 35 fueron tenidos en cuenta para la aplicación del pretest de la prueba de ansiedad social propuesta en el DSM. Esto se debió a que el día de la presentación de la prueba no estuvieron presentes los 3 estudiantes restantes.

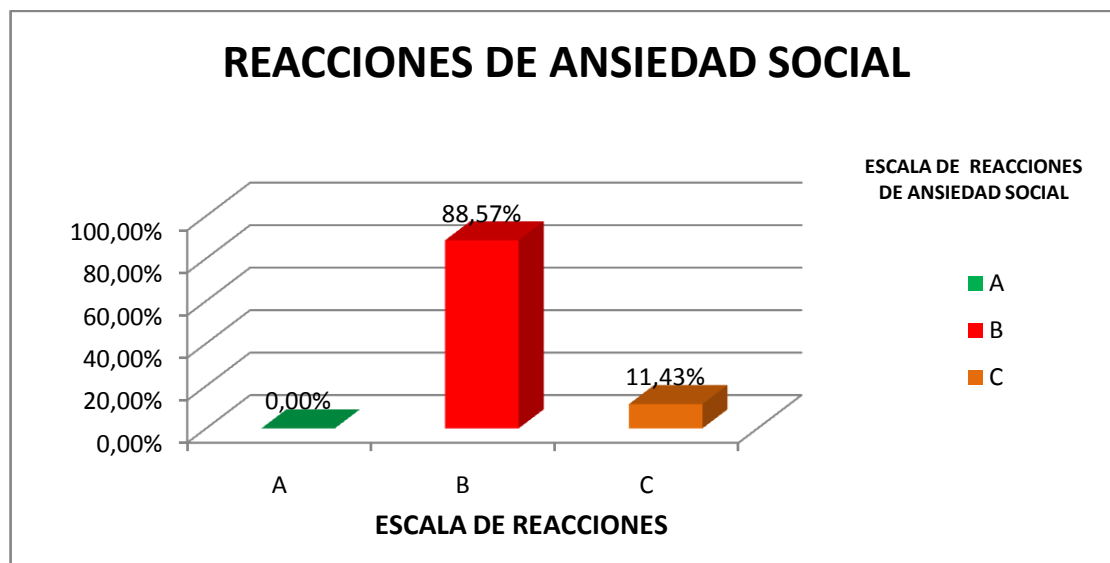
Figura 6. Nivel de ansiedad pretest GE



Tal como se muestra en la figura anterior, los resultados obtenidos en el pretest, indican que en el primer aspecto, el nivel de ansiedad social del grupo experimental, los estudiantes se encuentra en los rangos 3 y 4, siendo este último el rango dominante. De acuerdo con la prueba del DSM, este nivel se obtiene de la suma de los puntajes de todas las variables en ambas casillas -me produce y evito-.

El 80% de los estudiantes expresa que siente verdadero pánico ante las diferentes situaciones sociales que se enunciaban en la prueba y el 20% expresa que siente una ansiedad importante. Lo anterior revela que los estudiantes participantes sienten gran ansiedad al desenvolverse en un contexto social; lo que es evidente durante las clases de inglés en las actividades orales que se llevan a cabo, donde dicha ansiedad influye negativamente en la producción oral. Es así como, al realizar actividades grupales que requieren algún tipo de intervención oral por parte de estos, se notan incómodos, asustados y nerviosos. Además las investigadoras han podido observar otros síntomas como temblor en las manos, tartamudeo y movimiento excesivo de todo el cuerpo; estos síntomas se agudizan por las burlas de sus compañeros.

Figura 7. Reacciones de ansiedad social pretest GE



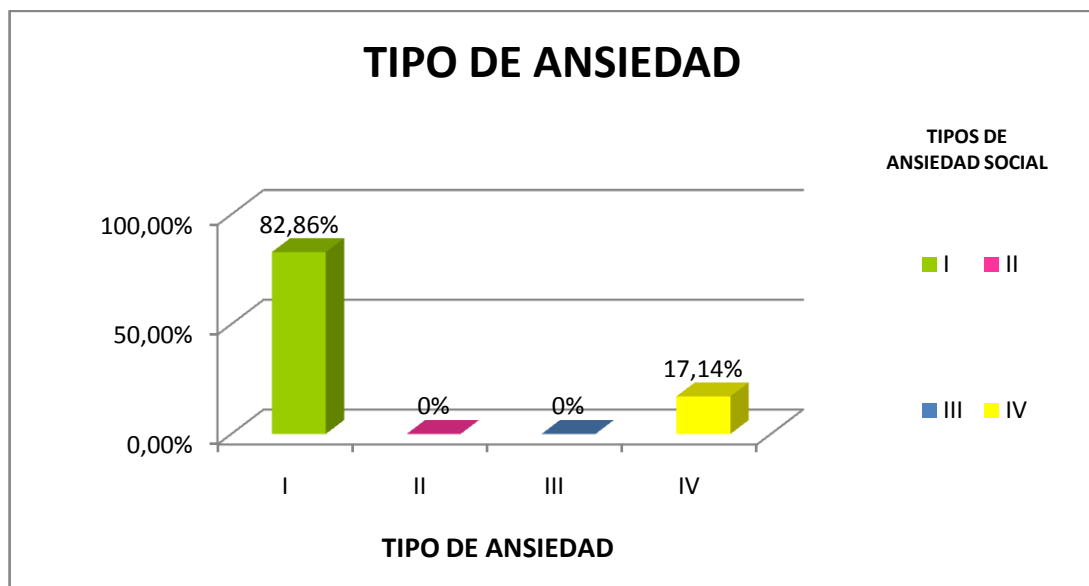
En el segundo aspecto que evalúa la prueba, se valora la reacción ante la situación que produce ansiedad. De acuerdo con los resultados que muestra la figura anterior, se puede afirmar que el 88.57% de los estudiantes de este grupo se encuentran en el rango de B, el 11.43% en el rango de C y 0% en el rango de A. Teniendo en cuenta la prueba, esto demuestra que a pesar de la ansiedad social que presentan estos estudiantes en clase de inglés, la gran mayoría intenta enfrentarse a situaciones ansiosas aunque en ocasiones no pueda superar esa sensación de incomodidad y terminan dejando que esta los domine. Esto, puede considerarse positivo, ya que, es una muestra de la conciencia que poseen los estudiantes y de su intención por superar esta condición que afecta su desempeño en las clases. Sin embargo también es un indicio de la necesidad de modificar esta conducta que los está perjudicando.

En el tercer aspecto la prueba pretende identificar la clase de ansiedad que tiene el estudiante, clasificando las situaciones de acuerdo con el tipo de experiencia social que representa. Es así como se indican 4 tipos de situación que describen

los comportamientos y actitudes a través de los cuales se puede manifestar la ansiedad social: ser juzgado por los demás (tipo I), entregarse a los demás (tipo II), afirmarse ante los demás (tipo III) y la mirada de los demás tipo (IV). Vale aclarar que dichos tipos de experiencia social que señala la prueba, pueden manifestarse de manera simultánea en las personas queriendo esto decir, que una misma persona o sujeto, puede comportarse y reaccionar de manera diferente ante situaciones que generen en el ansiedad social.

De esta forma, los datos permiten afirmar que en este grupo de estudiantes, el 82.86% de los participantes presenta una ansiedad social de tipo I, es decir, las situaciones que más los incomodan son aquellas en las que pueden llegar a ser juzgados por los demás. El 17.14% expresan temor ante situaciones en las que pueden ser observados por los demás, es decir, ansiedad de tipo IV. Claro ejemplo de esto, es la actitud reactiva cuando se solicita participar en clase, pues los estudiantes afirman sentir temor a ser objeto de burlas, represión y críticas por parte de sus compañeros y/o docentes, lo que aumenta la sensación de ansiedad. De esta forma, al encontrarse el 100% del grupo en los niveles I y IV se puede aseverar, que existe una marcada tendencia por parte de este grupo, a estimar como muy importante la manera como los otros los perciben.

Figura 8. Tipos de ansiedad pretest GE



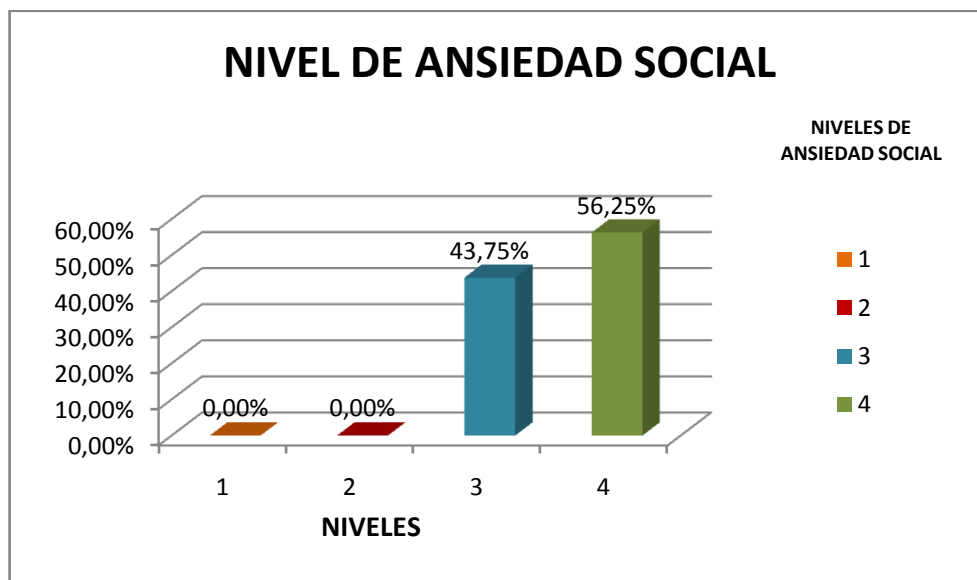
En general, los resultados arrojados por el pretest del grupo experimental dan cuenta de la unanimidad entre los estudiantes que conforman el grupo en cuanto a sus comportamientos frente a situaciones sociales, específicamente las relacionadas con el entorno educativo.

En definitiva, se puede decir que los resultados de esta prueba concuerdan en todos sus aspectos con las observaciones realizadas por las investigadoras durante la práctica docente lo que reafirma la necesidad de implementar una estrategia pedagógica que permita controlar los niveles de ansiedad de estos estudiantes durante las clases de inglés y al mismo tiempo mejorar su producción oral en lengua extranjera.

6.2ANÁLISIS DE RESULTADOS PRETEST GRUPO CONTROL

El grupo control seleccionado para la realización de la presente investigación, corresponde a los estudiantes que se encontraban en el grado 5^o en el año 2011 y posteriormente ingresaron al grado 6^o en el año 2012. Este grupo estaba conformado por 36 estudiantes, de los cuales solo 32 fueron tenidos en cuenta para la aplicación del pretest de la Prueba de Ansiedad Social propuesta en el DSM. Esto se debió a que el día de la presentación de la prueba no estuvieron presentes los 4 estudiantes restantes que se encontraban en ese momento en una jornada pedagógica programada por la institución educativa.

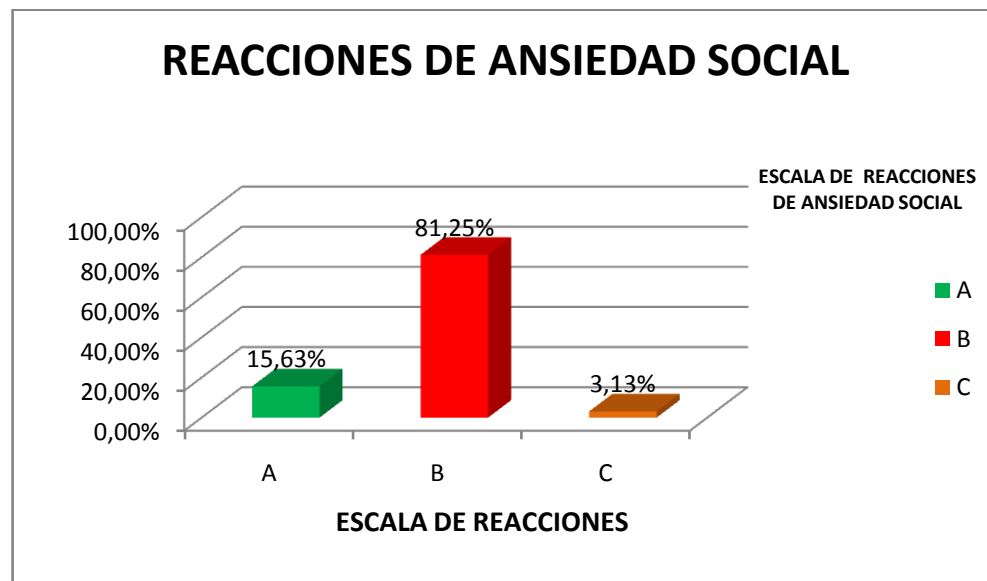
Figura 9. Tipos de ansiedad pretest GC



Los resultados obtenidos en el pretest indican que en el primer aspecto, el nivel de ansiedad social del grupo control se encuentra en los rangos 3 y 4, siendo este último el rango dominante con 56.25% de los estudiantes. El resultado obtenido

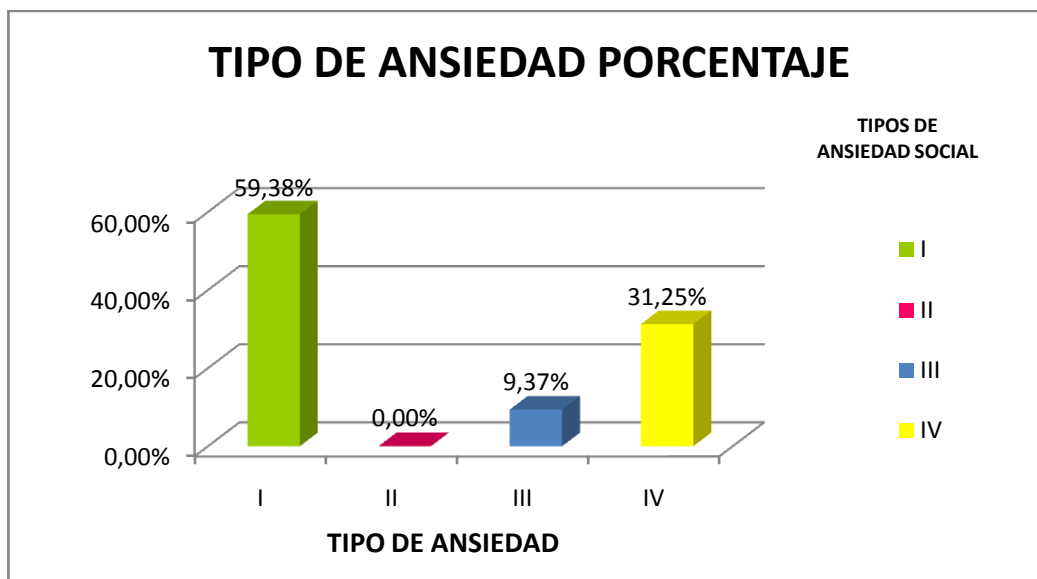
indica que todos los estudiantes participantes sienten gran ansiedad durante situaciones sociales particulares; lo que es evidente durante las clases de inglés cuando los estudiantes intervienen ante sus compañeros de forma oral.

Figura10. Reacciones de ansiedad social pretest GC



En el segundo aspecto tratado por la prueba se valora la reacción ante la situación que produce ansiedad. De acuerdo con lo mostrado en la figura anterior, se puede afirmar que el 81.25% de los estudiantes de este grupo se encuentran en el rango de B, el 15.63% en el rango de A y el 3.13% en el rango C. Teniendo en cuenta la prueba, esto demuestra que a pesar de la ansiedad social que presentan estos estudiantes en clase de inglés, la gran mayoría intenta enfrentarse a situaciones ansiosas aunque en ocasiones no pueda superar esa sensación de incomodidad y terminan dejando que esta los domine.

Figura 11. Reacciones de ansiedad social pretest GC



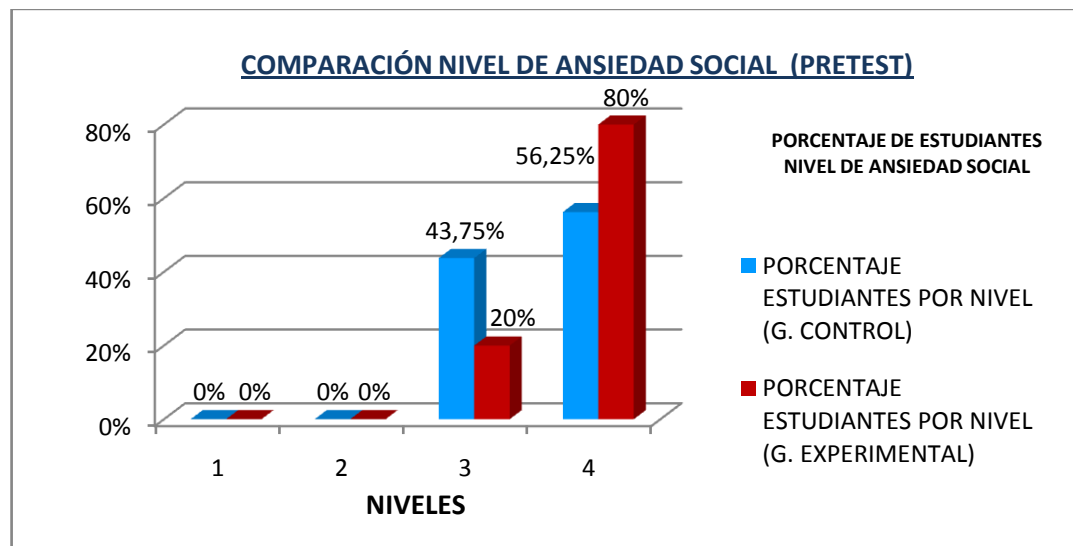
En el tercer aspecto, la prueba pretende identificar la clase de ansiedad que tiene el estudiante, clasificando las situaciones de acuerdo con el tipo de experiencia social que representa y se indican los mismos tipos de situación del apartado del grupo experimental. En este grupo de estudiantes, es importante destacar que, tal como se muestra en la figura, el 59.38% de ellos se encuentra en una ansiedad social de tipo I y el 31.25% en el tipo IV. Lo anterior, plantea pues la existencia de un indicador que ratifica que su mayor angustia se presenta cuando se encuentran expuestos a situaciones donde sus compañeros de clase y/o docentes los observan teniendo la posibilidad de juzgarlos de manera negativa por sus acciones, lo que interfiere negativamente en el desempeño que pueden tener en las clases y en general en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y específicamente en lengua extranjera. Sin embargo, se observa también, que un número importante de estudiantes (cerca del 10%), se halla ubicado en el tipo de ansiedad III, indicando con esto, la existencia de algunas personas en el grupo que realmente les cuesta bastante mostrarse

seguros ante sus pares y temen a tener que defender sus puntos de vista así como sus opiniones.

En general se puede observar que el grupo es homogéneo y presenta niveles y reacciones similares frente a las situaciones sociales que les producen ansiedad. Empero, vale destacar que en el grupo hay personas que muestran una serie de actitudes que los diferencia frente al resto del grupo. Dicho grupo, está constituido en general, por estudiantes que demuestran actitudes de poca confianza y autovaloración tanto en lo académico como en lo actitudinal.

6.3 COMPARACIÓN DE DATOS GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL PRETEST

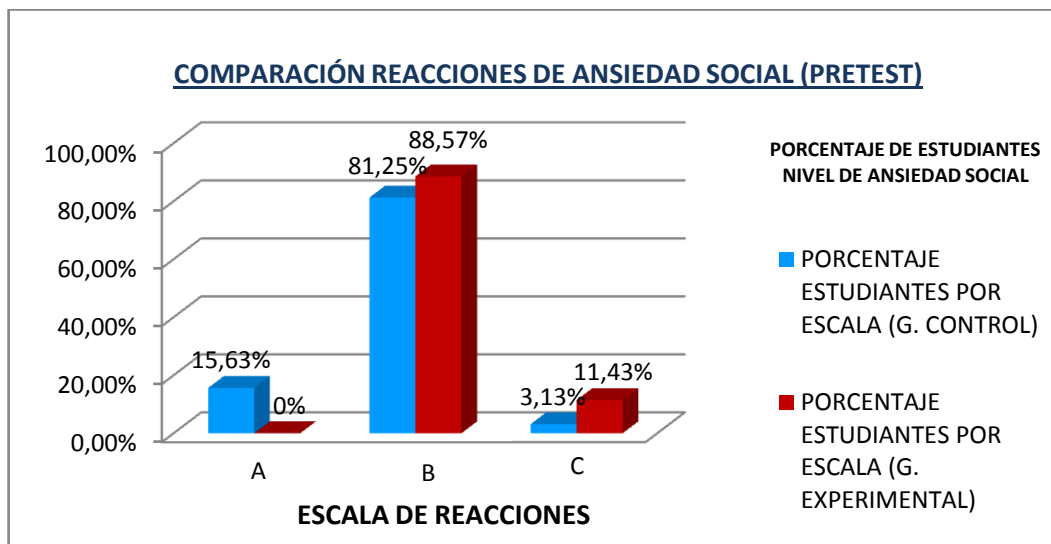
Figura 12. Nivel de ansiedad social pretest GE vs. GC



Teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba pretest realizada a los dos grupos seleccionados (GE y GC), es acertado decir que: en el primer aspecto

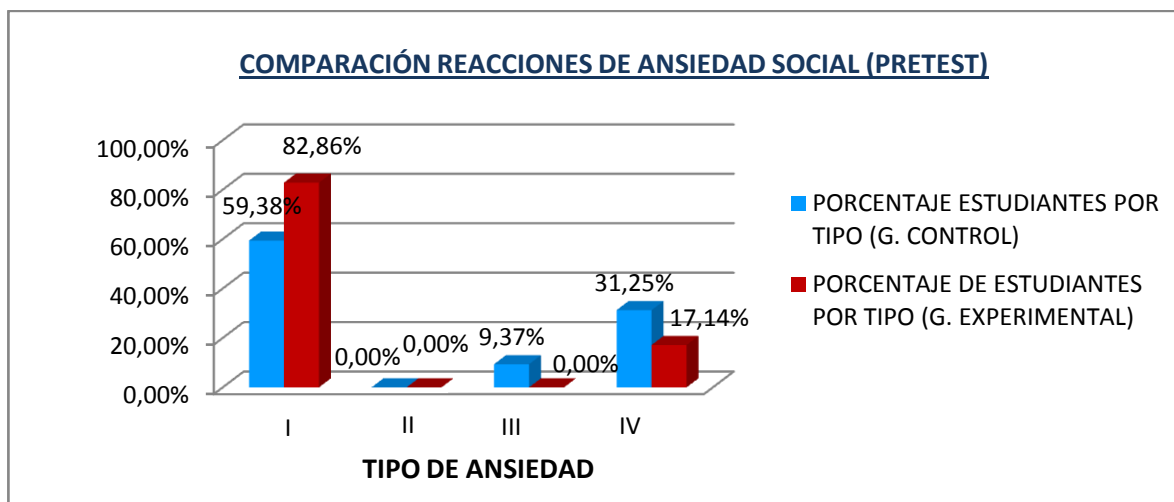
evaluado por la prueba de ansiedad social de la DSM, el nivel de ansiedad; el 80% de estudiantes del grupo experimental y el 56.25% del grupo control, se encuentran ubicados en el rango comprendido entre 43 y 72 lo cual los ubica en un nivel alto de ansiedad social (nivel 4). Aunque el grupo experimental y el grupo control se encuentran en la misma escala de ansiedad, los porcentajes muestran que la ansiedad es mucho mayor en los estudiantes del grupo experimental que en el grupo control. Esto puede responder a un factor importante como puede ser la diferencia de edades que presenta el GC en relación al GE, aproximadamente de 2 años, lo que supone un grado mayor de madurez emocional y psicológica. También, se puede suponer que los integrantes del grupo control han tenido experiencias de aprendizaje distintas, debido a que, algunos de ellos provienen de otras instituciones educativas de carácter privado, lo que les pudo haber generado una mayor confianza que se traduce por ejemplo en un nivel mayor de participación en clase dado que la intensidad horaria y constancia de esta materia es mayor en las instituciones de educación privadas en comparación con las instituciones de carácter oficial. Esto les brinda a los estudiantes más herramientas para expresarse en inglés en comparación con los estudiantes que siempre han estado en una institución de carácter oficial, en la que la asignatura no se encuentra dentro del currículo, como es el caso de la IED Marco Tulio Fernández. Es importante decir que el nivel de ansiedad social en el que se encuentran el GC y el GE puede considerarse un gran obstáculo para enfrentar algunas situaciones sociales dentro del aula de clase.

Figura 13.Reacciones de ansiedad pretest GE vs. GC



Por otro lado, en el segundo aspecto tratado por la prueba; la reacción ante las situaciones sociales, se puede observar que los dos grupos se ubican mayoritariamente en la escala B con un porcentaje bastante similar. Aunque el nivel de ansiedad en el GC es menor que en el GE, la escala B que determina la intención de enfrentar las situaciones que producen ansiedad, es mayor en este último. Esto se ha venido notando en el transcurso de las clases de inglés, en donde las investigadoras han notado una mayor disposición para participar en las actividades en los estudiantes del GE, a pesar de sus notables síntomas de ansiedad social. Por el contrario en el GC, los estudiantes que demuestran estos mismos síntomas, se abstienen de hablar y participar.

Figura 14. Tipo de ansiedad pretest GE vs. GC



En el tercer aspecto; el tipo de ansiedad dominante en el grupo control y experimental fue de tipo I, esto quiere decir que la mayor angustia que sienten los estudiantes es a *ser juzgados por los demás* cuando expresan ideas u opiniones frente a compañeros o docentes. Sin embargo, cabe aclarar que en el GC el 59.38% de los estudiantes se ubica en este tipo de ansiedad social mientras que en el GE este porcentaje equivale al 82,86%, lo que puede dar cuenta que en el segundo grupo, los estudiantes temen más a los juicios o comentarios negativos que pueden hacer los demás sobre ellos. En la ansiedad social de tipo II que se refiere a *entregarse a los demás*, se encuentra que no hay estudiantes en ninguno de los grupos que puedan estar ubicados en este tipo, es decir, que si bien ellos sienten ansiedad al hablar con los adultos o expresar sus ideas y sentimientos frente al total del grupo de clase al que pertenecen, no sucede lo mismo cuando comparten con sus compañeros en pequeños grupos. Esto último, como se sabe, es característico de los niños pre-púberes.

El 9.37% de los estudiantes del grupo control se ubica en la ansiedad de tipo III, lo que puede indicar que le temen a aquellas situaciones en las que deben defender sus puntos de vista frente a un público. Para esta misma situación, el porcentaje

de estudiantes del grupo experimental corresponde al 0% indicando con ello, que asignan un menor valor de ansiedad a aquellas situaciones en las que corresponde defender sus derechos y opiniones. Por último, se encuentra que el 31,25% de los estudiantes del GC se ubica en el tipo de ansiedad IV frente a un 17,14% de los estudiantes del GE. Esto puede explicar por ejemplo, que si bien los estudiantes del primer grupo temen menos a los juicios negativos, ellos mismos tienden a valorar con mayor importancia el hecho de ser observados. Por el contrario, los estudiantes pertenecientes al GE, temen más a los juicios de valor negativos que otros puedan llegar hacer de ellos mismos pero a su vez, se comportan de manera menos tensionada cuando otros los observan.

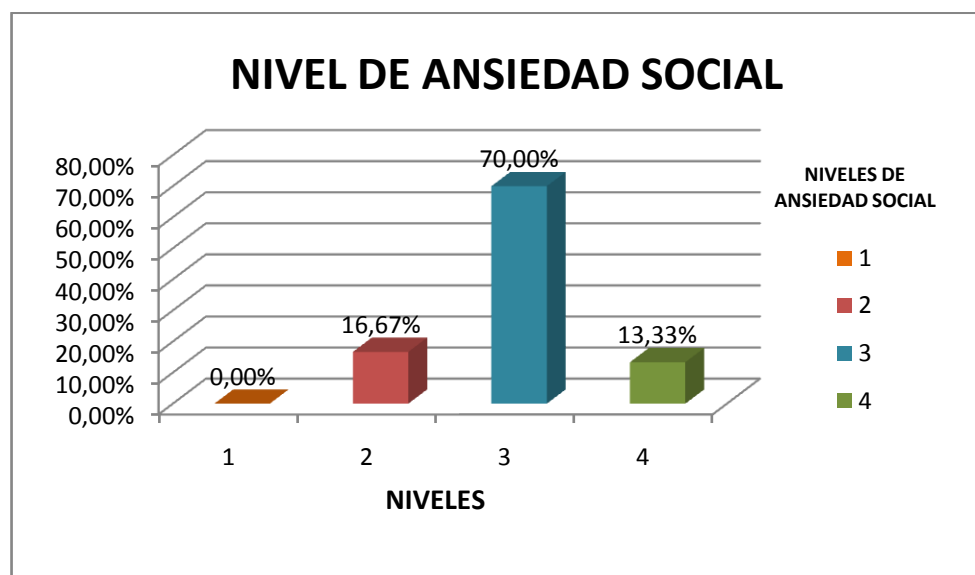
6.4 ANALISIS DE RESULTADOS POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL

El grupo experimental, como se había mencionado anteriormente, se encontraba en grado 4^o de primaria al iniciar el proceso de intervención en el año 2011, posteriormente fueron promovidos al grado 5^o de primaria en el 2012 y se continuó el trabajo pedagógico observando los notables avances del grupo. Del total inicial de 35 estudiantes que tomaron el pretest, se extrajeron para esta fase de posttest 6 estudiantes; 4 de ellos porque eran nuevos miembros de la institución y 2 más que no habían presentado el pretest. Estos estudiantes presentaron la prueba pero no fueron tomados en cuenta para el análisis y comparación de resultados. Dada esta situación, los estudiantes que se consideraron para dicho análisis fueron aquellos que, recibieron exposición a las intervenciones y participaron tanto en el pretest como en el posttest. Así, el total de estudiantes tenidos en cuenta para el análisis de datos recabados en el posttest es entonces de 29.

En el 2011, cuando se aplicó el pretest algunos estudiantes manifestaron tener sensación de pánico cuando se expresaban en clase frente a sus compañeros y

docentes; según la prueba del DMS, esto es un indicio de ansiedad nivel 4. En el 2012, luego de ser expuestos a un periodo aproximado de 1 año de intervención pedagógica por parte de las mediadoras, los resultados indican que un 16.67% se encuentra en nivel 2, el 70% en nivel 3 y sólo un 13.33% se ubicó en nivel 4 de ansiedad social.

Figura 15. Niveles de ansiedad posttest GE

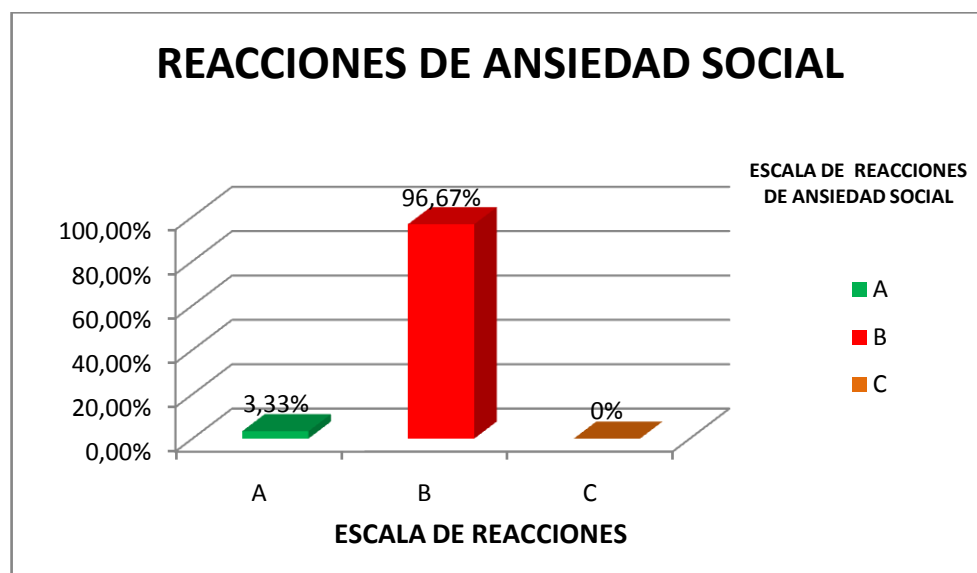


De acuerdo con lo planteado en la prueba, el nivel 2 representa una reacción normal ante ciertas situaciones que generan ansiedad; el nivel 3, una presencia significativa de ansiedad social y el nivel 4, un nivel crítico de la misma. Se puede evidenciar entonces, que la tendencia del grupo los ubica principalmente en el nivel 3, manifestando presencia en los niveles 2 y 4.

Como un aspecto para destacar, se resalta el hecho de que en esta fase posterior a la intervención, se hallaron algunos estudiantes en el nivel 2, lo cual ratifica el hecho de que el grupo en su totalidad, “se movió” hacia los niveles centrales, es decir los niveles 2 y 3, los cuales se consideran menos nocivos.

Respecto a esto, se puede decir que, en las actividades propuestas en las intervenciones ha sido evidente el incremento en la participación de algunos estudiantes que nunca se habían atrevido a expresar sus opiniones o se rehusaban a contestar algunas preguntas durante la clase. Como consecuencia, las clases se han hecho más dinámicas y provechosas para ambas partes.

Figura 16. Reacciones de ansiedad social posttest GE

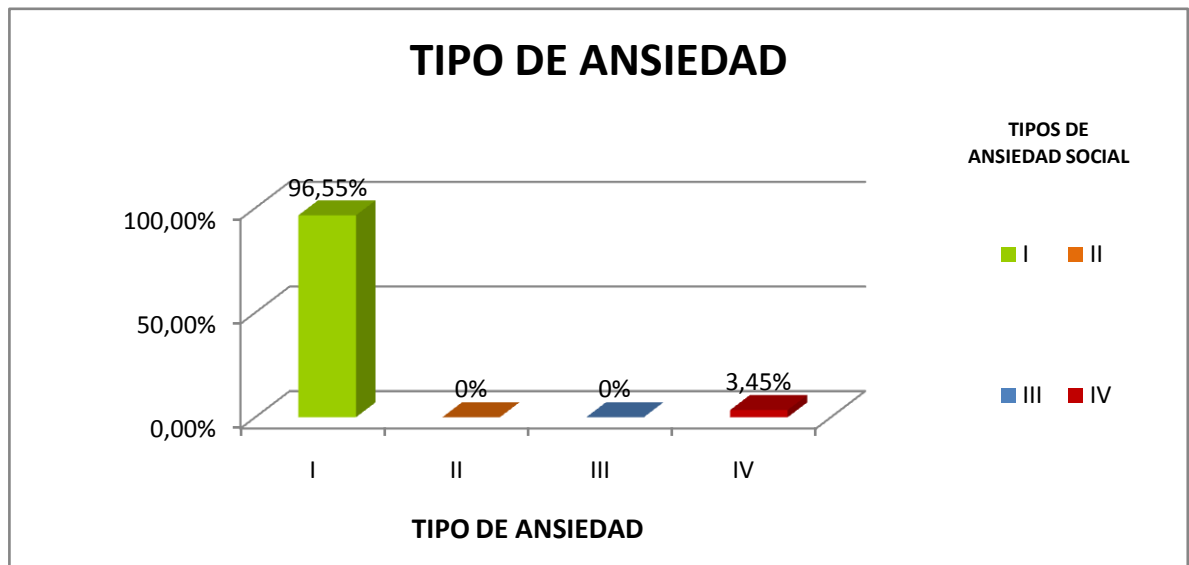


En el segundo aspecto; representado en la figura anterior, correspondiente a la reacción que se tiene frente a las situaciones que producen ansiedad, el 3.33% de los estudiantes se ubicaron en el rango de A, el 96.7% en el de B y 0% en el de C. Esto indica que la gran mayoría tiende a enfrentar dichas situaciones aun cuando les produzca ansiedad.

Analizando ahora el aspecto número tres, correspondiente al tipo de ansiedad, se observa que el 96.55% de los estudiantes continúan mostrando ansiedad de tipo I y el 3.45% se encuentran en el nivel IV, es decir, que las situaciones que más los

atemorizan son aquellas en las que son observados y/o pueden ser juzgados por los demás, lo que mantiene concordancia con los resultados arrojados en el pretest y lo evidenciado en el aula de clase durante el desarrollo de las intervenciones pedagógicas. La siguiente figura representa dichos resultados.

Figura 17. Tipo de ansiedad posttest GE

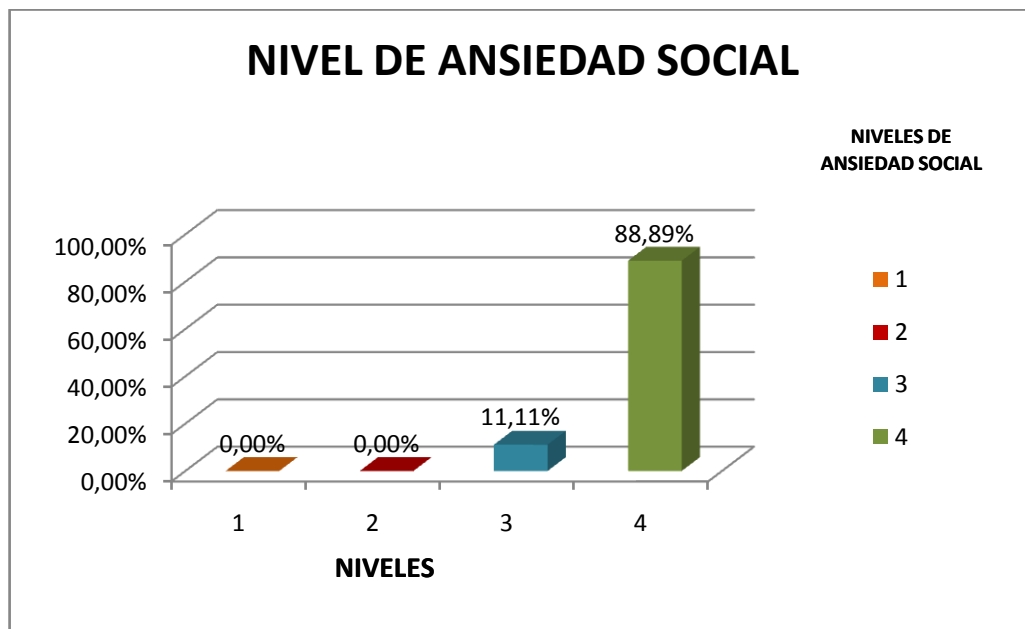


6.5 ANÁLISIS DE RESULTADOS POSTEST GRUPO CONTROL

Como ya se había mencionado, el grupo control, se encontraba en grado 5^o de primaria cuando las investigadoras realizaron el pretest. Posteriormente fue promovido al grado 6^o de bachillerato y solamente se volvió a establecer contacto con este, cuando se le aplicó el posttest al final del proceso tal como se señala para este tipo de metodología.

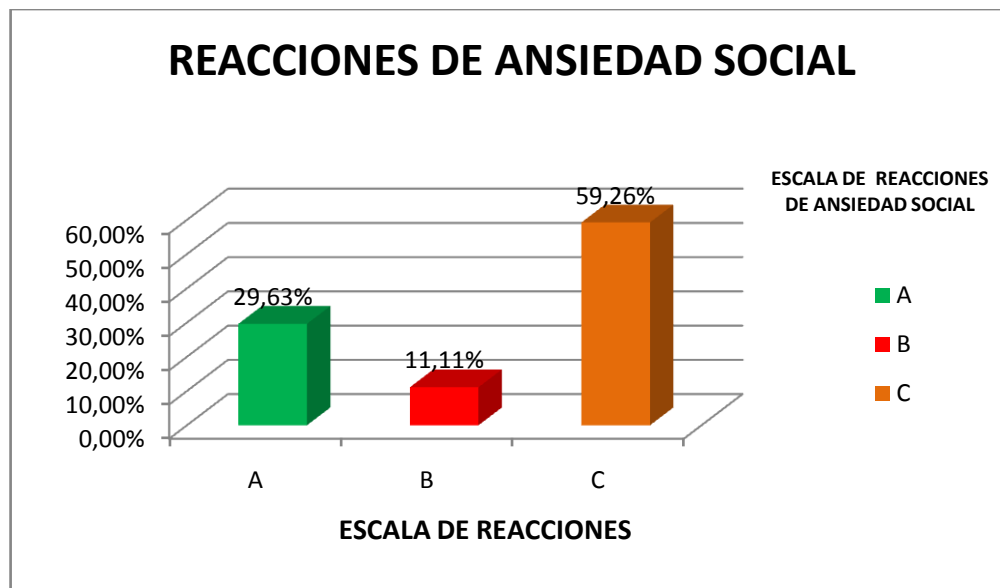
El postest fue aplicado a 27 estudiantes en comparación con el pretest en el que participaron 32 estudiantes. Esta diferencia se debe a que los estudiantes restantes fueron cambiados de institución educativa y por tanto no fue posible su ubicación.

Figura 18. Nivel de ansiedad postest GC



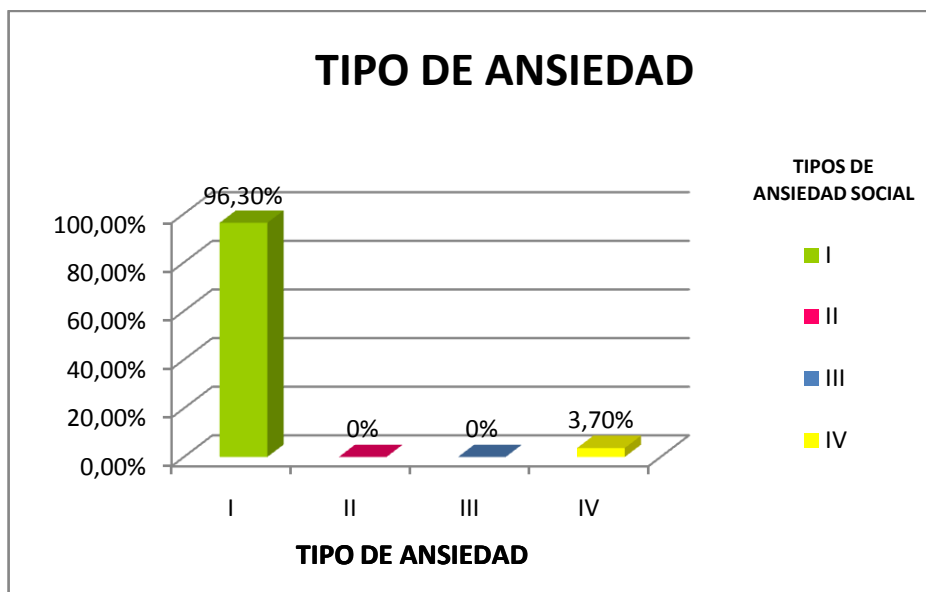
Como lo muestra la figura anterior, los resultados obtenidos indican que en el primer aspecto de la prueba que se refiere al nivel de ansiedad social, el 11.11% de los estudiantes se encuentran en un nivel 3 y el 88.89% está en un nivel 4. Esto indica que el grupo se acentuó en el nivel 4 lo cual puede estar explicado por factores como la edad puesto que, en esta etapa de pre-adolescencia se da mayor importancia a la opinión que tienen los demás sobre uno; así como, por la ausencia de un entorno en donde se favorezca la confianza y la libre expresión de las ideas.

Figura 19. Reacciones de ansiedad social postest GC



En el segundo aspecto tratado por la prueba se valora la reacción ante la situación que produce ansiedad. De acuerdo con la información de la figura anterior, se puede decir que el 29.63% de los estudiantes de este grupo se ubicaron en el rango A, el 11.11% en el rango B y el 59.26% en el rango C. Esto demuestra que a pesar de la ansiedad social que presentan estos estudiantes en clase de inglés, hay un número considerable de ellos (más del 50%), que se enfrenta a situaciones ansiosas y se expresan frente a sus compañeros pese a que varias de sus intervenciones no tengan relevancia dentro del contexto de la clase.

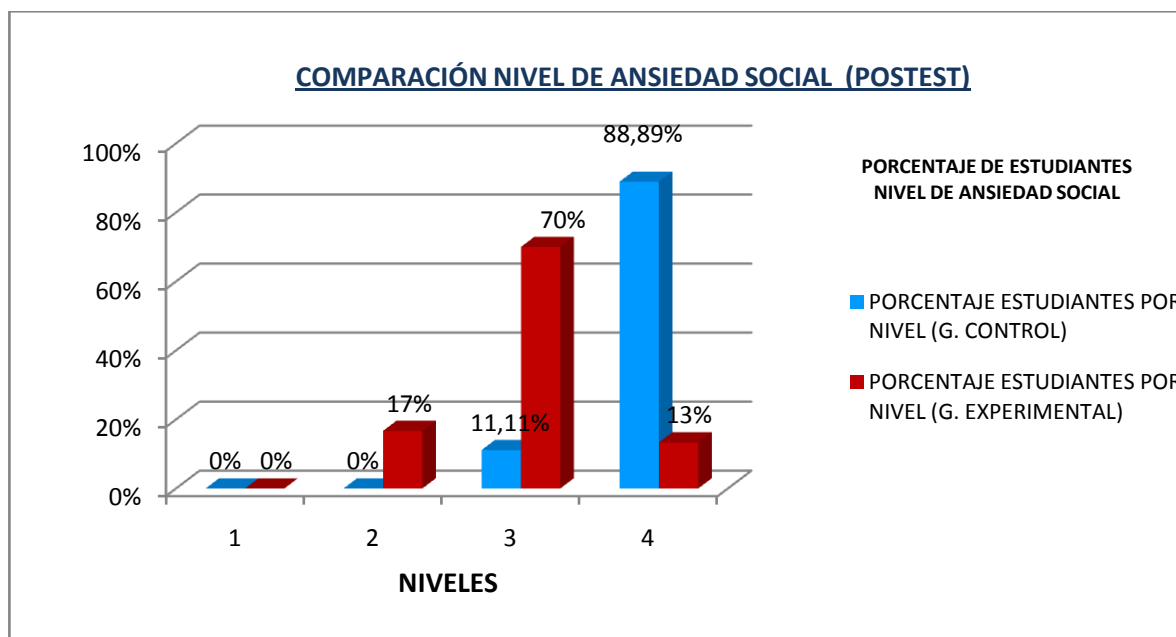
Figura. 20. Tipo de ansiedad posttest GC



En el tercer aspecto la prueba identifica la clase de ansiedad que tiene el estudiante, clasificando las situaciones de acuerdo con el tipo de experiencia social que representa. En este grupo, es importante destacar que el 96.30% de los estudiantes se encuentra en una ansiedad social de tipo I y el 3.70% en una ansiedad de tipo IV, ratificando su tendencia a dar importancia a las opiniones y juicios que los otros hacen sobre ellos.

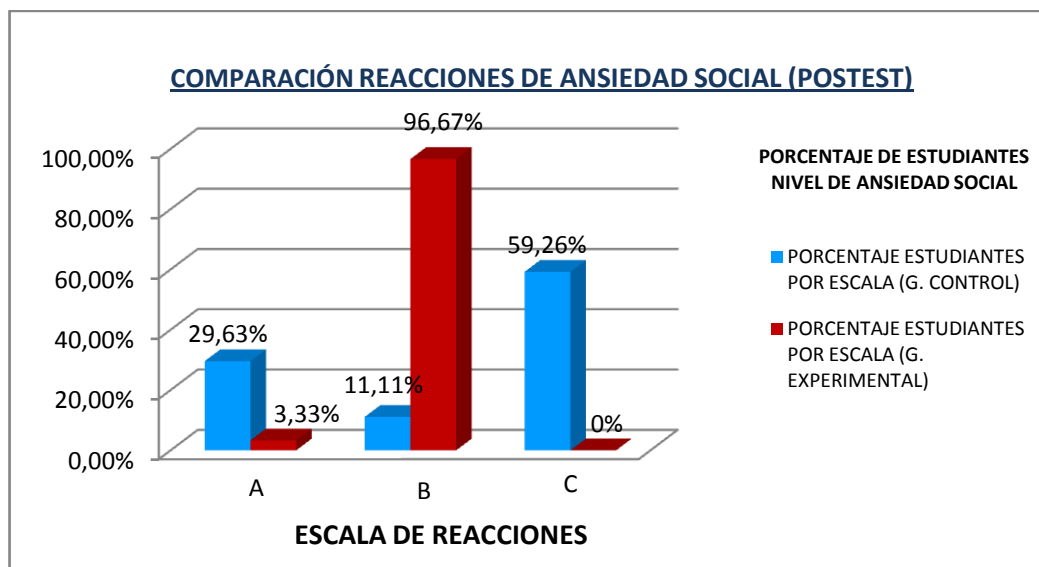
6.6 COMPARACIÓN DE DATOS GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL POSTEST

Figura 21. Nivel de ansiedad social posttest GE vs. GC.



Según los resultados arrojados por el posttest aplicado en los dos grupos seleccionados (GE y GC); se puede decir que el grupo experimental ubica un mayor número de estudiantes en los niveles 2 y 3 considerados los menos nocivos. Entre tanto, el grupo control ubica la mayor parte de sus estudiantes en el nivel 4 el cual representa un verdadero pánico frente a situaciones que generan ansiedad social demostrando así que en el primer grupo hubo reducción de estos niveles de ansiedad probablemente a causa de la exposición a la intervención pedagógica propuesta.

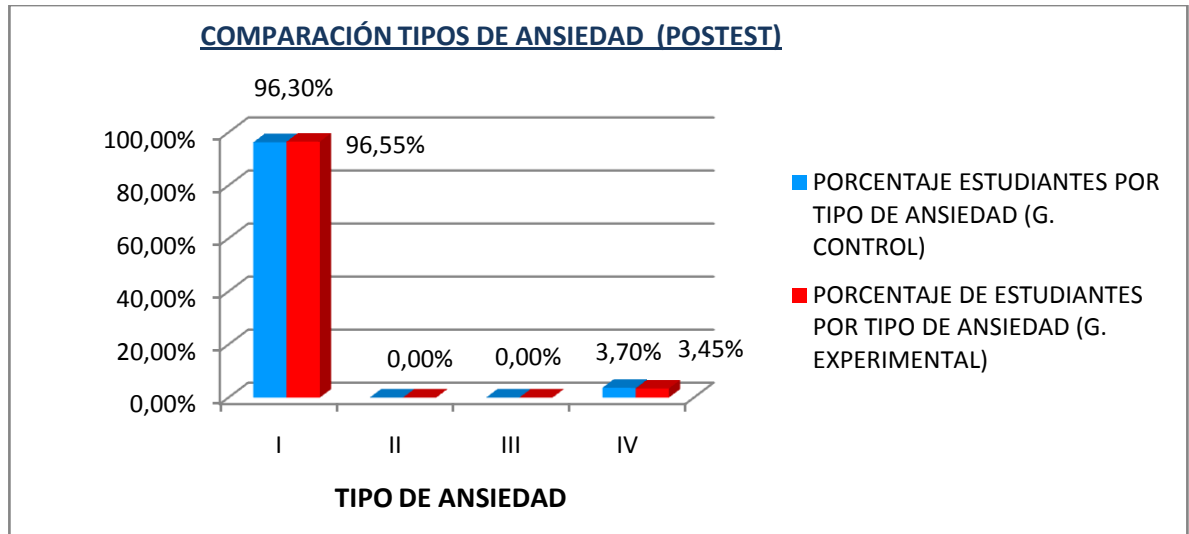
Figura 22. Reacciones de ansiedad social posttest GE vs. GC



En el segundo aspecto evaluado por la prueba; correspondiente a las reacciones de los estudiantes frente a las situaciones que les producen ansiedad, se observa que mientras el grupo de control ubica su mayor número de estudiantes en la escala C, el grupo experimental lo hace en la escala B. De acuerdo con la figura, podría afirmarse en inicio, que los estudiantes del primer grupo, tienen una mayor tendencia a afrontar las situaciones que les produce ansiedad tal vez como resultado de su personalidad activa e impulsiva, lo cual se manifiesta especialmente a la hora de expresar sus ideas frente a sus compañeros. De otro parte, el segundo grupo, se ubica mayoritariamente en la escala B indicando, que aunque menos conveniente que la escala C, ellos se encuentran en un proceso de identificación y aceptación de las sensaciones ligadas a la ansiedad social.

Es así como, aunque los resultados del grupo experimental indicarían su ubicación en una escala no tan favorable, las investigadoras han notado que esto se debe a un mayor nivel de conciencia sobre las condiciones que supone exponer las ideas y opiniones con claridad y argumentación

Figura 23. Tipo de ansiedad posttest GE vs. GC

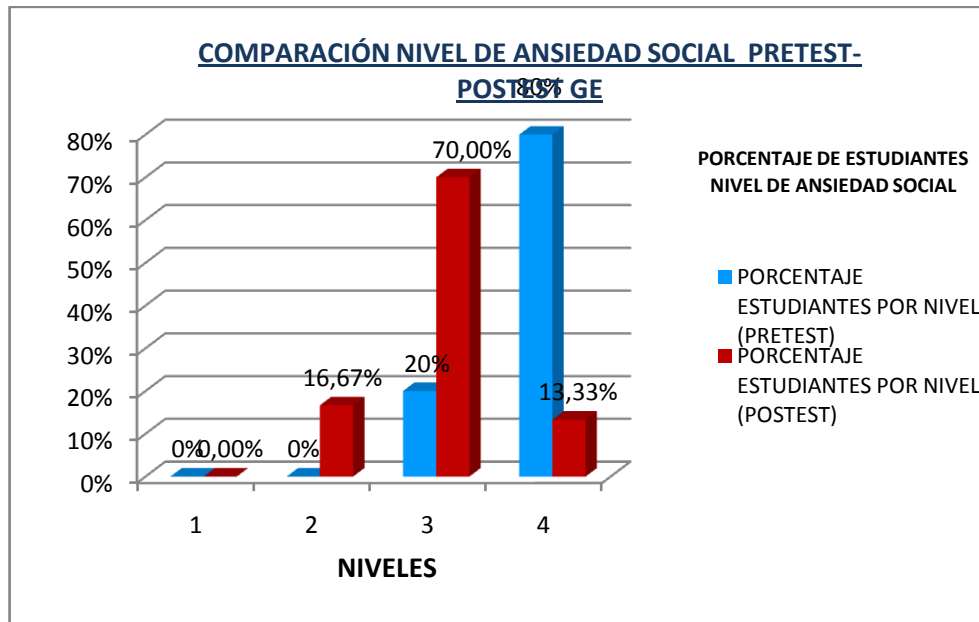


En el último aspecto, se puede evidenciar que el 96.55% de los estudiantes del grupo experimental y el 96.30% del grupo control, continúan manifestando una ansiedad de tipo I. Así mismo, el 3.45% del primer grupo y el 3.70% del segundo, están situados en el nivel IV lo que ratifica que las situaciones que les produce mayor ansiedad a los estudiantes de ambos grupos, son justamente las que caracterizan esos dos tipos de ansiedad, es decir, ser juzgado por los demás y ser observado por los demás.

6.7 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DEL PRETEST Y POSTEST GRUPO EXPERIMENTAL

Los resultados de este apartado son de particular importancia para la investigación puesto que, con ellos se evidencia el comportamiento del GE, antes y después de ser expuestos a la intervención pedagógica.

Figura 24. Comparación nivel de ansiedad pretest-postest GE

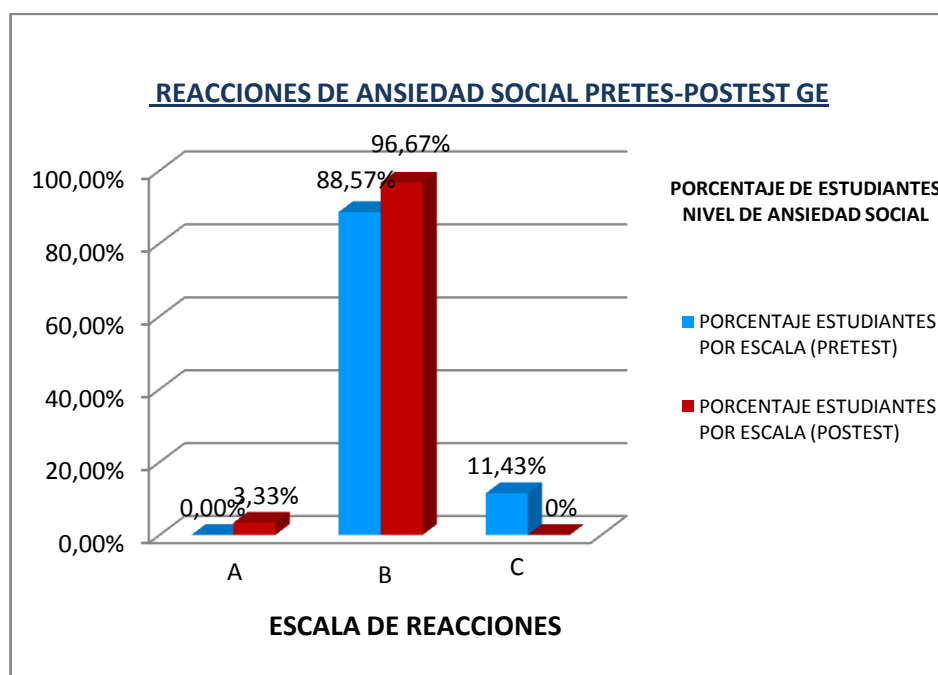


Al comparar los resultados arrojados tanto al inicio del proyecto en el pretest como luego de la exposición a las experiencias de Aprendizaje Mediado y las ocho sesiones de intervención pedagógica en el posttest, puede afirmarse que:

1. Mientras que en el pretest, un 80% de los estudiantes se encontraba en el nivel 4 de ansiedad expresando verdadero pánico ante situaciones sociales, en el

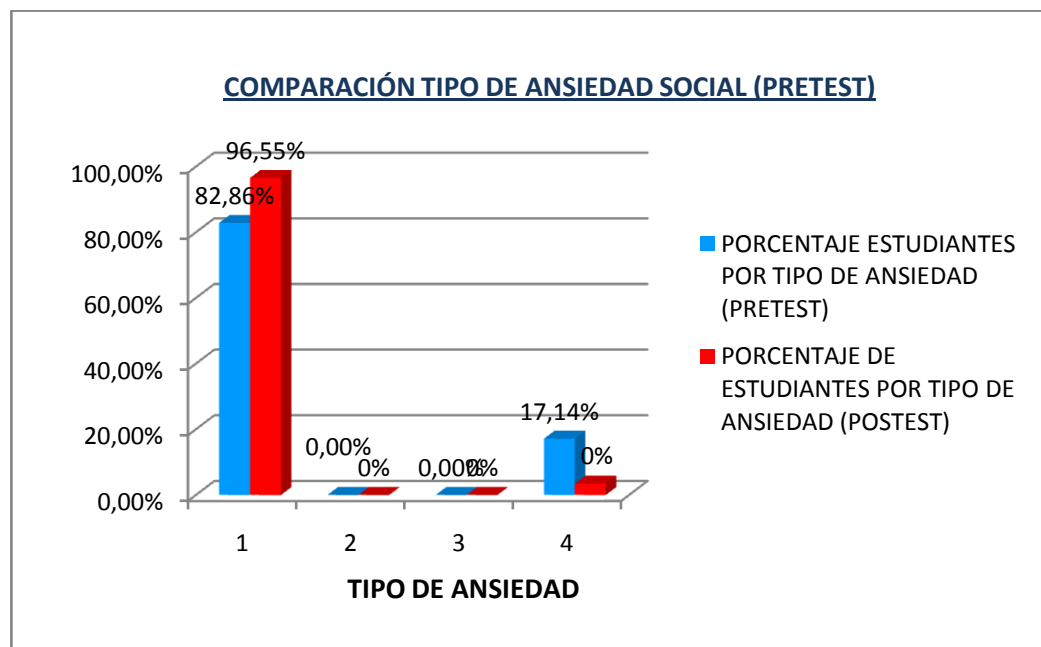
postest sólo un 13.33% continuó en este nivel, de forma que lo que se evidencia, es un “movimiento” del grupo hacia la zona central con una distribución más homogénea, lo que les permitió ubicarse ya no sólo en los niveles 3 y 4 sino además, ocupar la zona del nivel 2. Así, se presenta un aumento aproximado del 50% en estudiantes ubicados en nivel 3 de ansiedad y un 16.67% aproximado que lograron disminuir hasta nivel 2, lo que representa de cierto modo la efectividad de la estrategia pedagógica implementada con esta población. Como se sabe, una mayor cantidad de personas ubicadas en este nivel 2, revela por un lado, unas reacciones normales y hasta cierto punto deseables, ante situaciones que generan y producen ansiedad, y por otro, una comprensión de que los niveles de ansiedad social, están siendo manejados para beneficio de las relaciones interpersonales y las acciones de aprendizaje que requieran de habilidades orales.

Figura 25. Comparación reacciones de ansiedad pretest-postest GE



2. En el pretest, tal como se observa en la figura anterior, el 88.57% de los estudiantes demuestra estar enfrentando las situaciones sociales que les produce ansiedad ubicándose en el rango B; mientras que en el postest esta cifra aumentó al 96.67%. Sabiendo que la escala deseable es la C y la menos deseable es la A, y dado que el porcentaje en la primera de estas aumentó y en la otra disminuyó, ello implica necesariamente que algunos estudiantes, o bien no reaccionaron de forma acertada frente al proceso de intervención pedagógico o identifican con más claridad sus dificultades frente al fenómeno de la ansiedad social. Esto último, supone pues, un reconocimiento de las dificultades que desencadenan este tipo de sensaciones, una necesidad de generar en los estudiantes más confianza y motivación a la hora de expresar sus ideas en público, así como una oportunidad para manejarlas de forma más adecuada

Figura 26. Tipos de ansiedad social pretest-postest GE

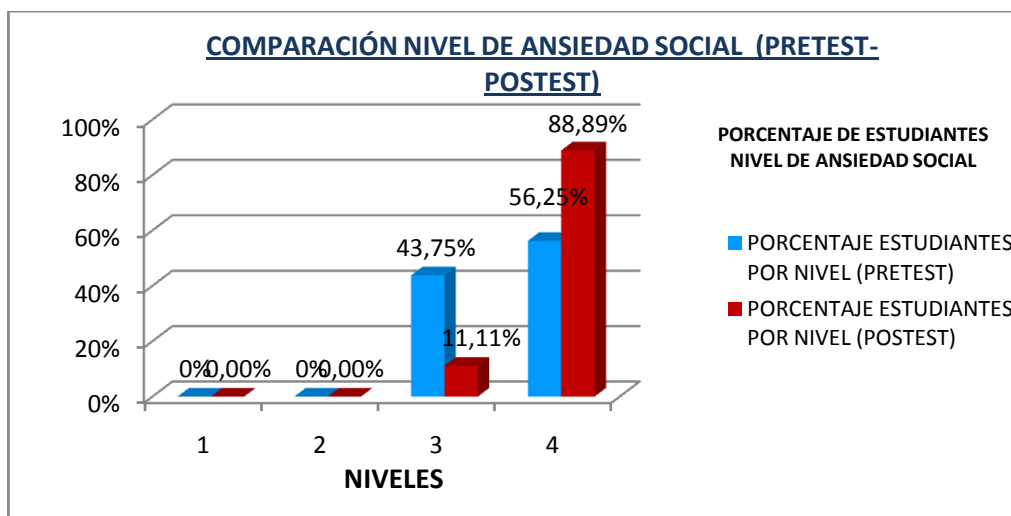


3. Tanto en el pretest como en el postest la gran mayoría de los estudiantes expresa que las situaciones que mayor ansiedad les producen son aquellas en las que son objeto de juicio por parte de los demás, lo que señala una necesidad de mayor trabajo en la formación de valores para evitar burlas o discriminación por parte de otros compañeros, y en el desarrollo de funciones cognitivas asociadas a la producción oral, tan importante en procesos educativos relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera.

6.8 ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DEL PRETEST Y POSTEST GRUPO CONTROL

Estos resultados tienen gran relevancia para este proyecto investigativo ya que evidencian los comportamientos ansiosos del GC, durante el pretest y el postest.

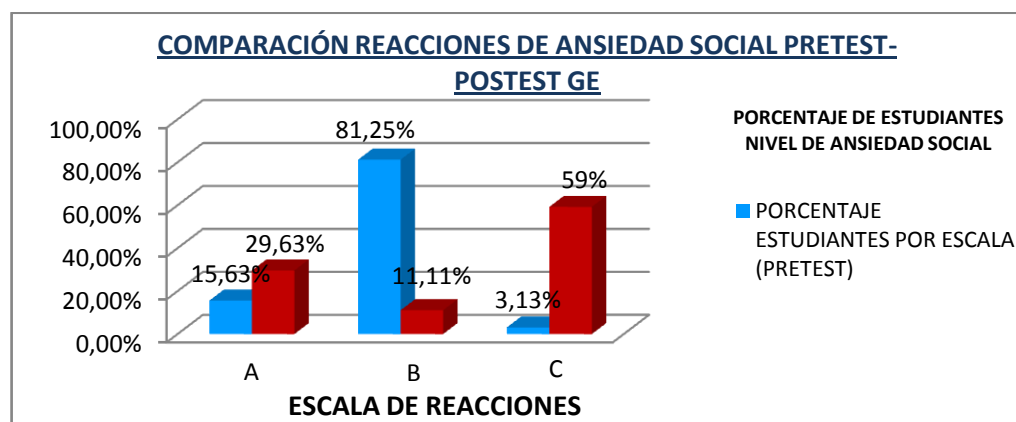
Figura 27. Comparación nivel de ansiedad pretest-postest GC



Al comparar los resultados arrojados en el pretest y el posttest del primer aspecto (nivel de ansiedad) es importante mencionar que:

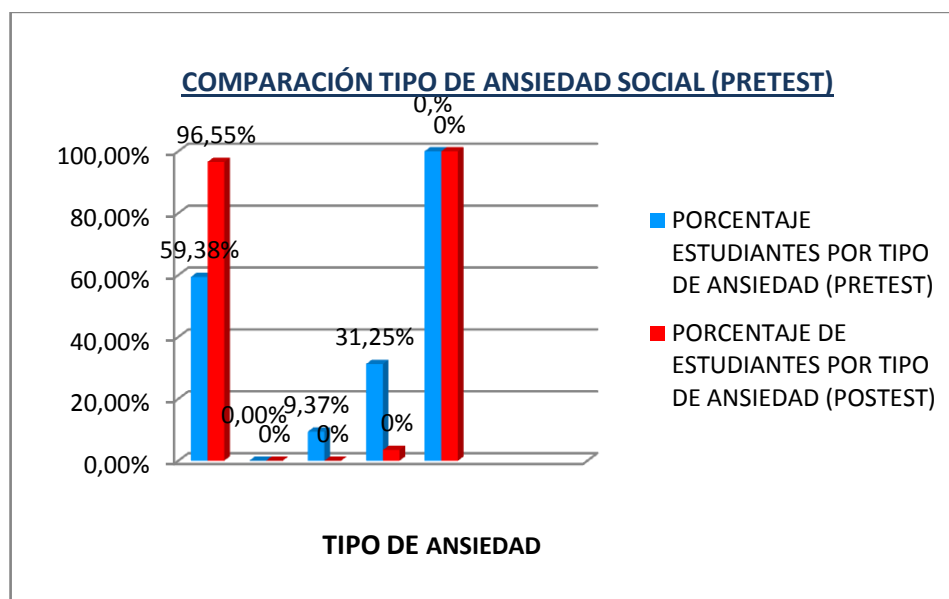
1. En el pretest, un 56.2% de los estudiantes se encontraba en el nivel 4 de ansiedad mientras que en el posttest, este porcentaje aumentó a un 88.89%, presentando un aumento del 32.64%. Esto refleja que estos estudiantes se acentuaron en este nivel que es el que indica una tendencia a las sensaciones de pánico y de gran ansiedad en el contacto con los demás. Las observaciones señalan que estos resultados pueden relacionarse con la falta de experiencias de aprendizaje mediado, así como con una cercanía mayor a la edad que indica el inicio de la pre-pubertad donde además estos comportamientos tienden a hacerse más visibles. Por otra parte, tal como se observa en la figura, el cambio porcentual en los niveles 3 y 4, indican que hubo un traslado de estudiantes que migraron del primero de estos niveles al segundo. Ello podría estar relacionado con las causas antes expuestas, pero también, con una mejor comprensión del instrumento de recolección usado.

Figura 28. Comparación reacciones de ansiedad pretest-postes GC



2. En el segundo aspecto correspondiente a la reacción que se tiene frente a las situaciones que producen ansiedad, en el pretest, el 15.63% de los estudiantes se ubicaron en el rango de A, el 81.25% en el de B y 3.13% en el de C mientras que en el posttest el 29.6% de los estudiantes se ubicaron en el rango de A, el 11.11% en el rango B y 59.2 en el C. Esto indica que en el presente año este grupo se ubico en el rango C contrario al año pasado donde se encontraba en el rango B, dando como resultando que aunque los estudiantes sienten verdadero pánico frente a algunas situaciones dentro del aula de clase, intentan enfrentarse a ellas sin dejar que estas perjudiquen su producción oral o sus relaciones interpersonales con los demás durante la clase de inglés.

Figura 29. Comparación reacciones de ansiedad social pretest-postest GC



3. Los resultados comparativos de pretest y de posttest de este grupo, revelan que la mayor parte del grupo sigue estando caracterizado por el tipo de ansiedad número 1 definida como “ser juzgado por los demás”.

Además, al igual que en el caso anterior, se nota una migración de la población del tipo de ansiedad 4 al tipo de ansiedad 1 lo cual podría estar explicado a partir de las razones descritas para el aspecto anterior, es decir, a partir de una mayor apertura frente a la mirada de los demás que no necesariamente se reflejan en un menor miedo a ser juzgado por los demás.

7. CONCLUSIONES

Partiendo de la problemática planteada para la presente investigación, así como de los resultados arrojados luego de realizar las intervenciones pedagógicas y la Prueba de Ansiedad Social (pretest-posttest), se puede concluir que efectivamente, el nivel de ansiedad de los estudiantes que componen el grupo experimental (GE), fue reducido gracias a la implementación de la estrategia pedagógica basada en los elementos básicos de la MEC. Esta reducción se vio en los niveles de ansiedad propuestos por la prueba de ansiedad de la DSM, la cual indica que el nivel apropiado de ansiedad de una persona es el 2. De este modo, se logró que algunos de los estudiantes se ubicaran dentro de este nivel, lo que dio como resultado una notable mejoría tanto en su producción oral en inglés como en su disposición frente a las actividades propuestas para la clase. Cabe destacar además, el gran número de estudiantes que redujeron su nivel de ansiedad de 4 a 3, siendo esto también, un logro importante para esta investigación y para los mismos estudiantes, pues advierte, de una tendencia conjunta a moverse hacia el nivel deseado. Ello, en términos cualitativos, ha implicado que los estudiantes manifiesten no sólo un cambio de actitud frente al aprendizaje del inglés, sino además, un mejor desarrollo de las funciones cognitivas asociadas al aprendizaje de una lengua extranjera tales como: habilidades lingüísticas, organización de la información y comunicación explícita.

Haciendo referencia a la reacción de los estudiantes del grupo experimental (GE) frente a las situaciones que les producen ansiedad, se puede decir que estos estudiantes aún no logran superar del todo la sensación de incomodidad que les provoca tener que expresar en inglés, sus ideas y opiniones frente a los demás; sin embargo, se sabe que intentan hacerlo, aunque en ocasiones los resultados no sean los esperados por ellos.

Llama la atención, que los resultados del grupo control (GC) en el posttest presentan un considerable aumento en sus niveles ansiosos, aunque esta sensación de incomodidad no les impide expresar sus ideas u opiniones frente a los demás, muchas veces sus comentarios carecen de coherencia o están fuera de lugar, lo que perjudica su aprendizaje en lengua extranjera. Tanto el grupo experimental como el grupo control se encuentran en una ansiedad social de tipo I, Esta se pone de manifiesto cuando los estudiantes sienten angustia frente a situaciones donde sus compañeros de clase tienen la oportunidad de juzgarlos de forma negativa e irónica lo que genera altos niveles de ansiedad.

Es importante rescatar que el uso futuro de este tipo de investigaciones, se puede dar en otros escenarios y niveles educativos teniendo en cuenta además, que se pueden trabajar paralelamente otras funciones cognitivas a las originalmente planteadas para esta investigación.

Por último, cabe resaltar que la implementación de una estrategia pedagógica basada en algunos elementos de la MEC, efectivamente puede potenciar las funciones cognitivas de los estudiantes así como los distintos tipos de aprendizaje que poseen, ayudándoles a controlar sus niveles de ansiedad y de este modo, mejorar su expresión oral en una lengua extranjera lo que conlleva a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés de estos niños

8. BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, Christophe y LÉGERON, Patrick. El miedo a los demás, miedo escénico, timidez y fobia social. Bilbao: Mensajero, 1997. 240 p.

ARBIETO, Torres Kenny. Déficit de atención. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/deficit-de-atencion> Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

ARIAS, Johanna, BUITRAGO, Mauricio, *et.al.* El efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de secundaria. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Santo Tomas. Maestría en Educación, 2010. 146 p.

ARNAIZ, Patricia; PEÑATE, Marcos. El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129989> Recuperado: el día 7 de marzo de 2011.

BENAVENTE, Meléndez Isabel. Niños hiperactivos: como reconocerlos. Disponible en: <http://www.psicologoinfantil.com/articulohiperactivo.htm> Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

BROWN, Gillian. Teaching spoken language. Cambridge: Cambridge language teaching library, 1983.162 p.

CHAPMAN, Attwell Khleber. 100 preguntas y respuestas sobre la ansiedad. Madrid, España: EDAF, 2007. 246 p.

DIAZ Parreño, Belén. ¿Qué es la dislexia? Disponible en: http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/doc_dislexia
Recuperado: el día 30 de agosto de 2011.

GARDNER, Howard. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de cultura, 1987.

HERNÁNDEZ, Pina. Diseños de investigación experimental. EN: Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill, 1998.

IAFRANCESCO VILLEGAS, Giovanni Marcello. La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004. 166 p.

Ministerio de Educación Nacional. Ley General Educación. Disponible: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

PASCUAL GARCÍA, Pilar. La dislalia. Madrid, España: CEPE. 1998.

PILONETA, Germán. Modificabilidad Estructural Cognitiva. En: Revista Magisterio. Diciembre, 2004 y enero, 2005. Ed.12, p. 12-22.

Secretaría de Educación de Bogotá. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Preescolar y Básica. Reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:AhpF6QW0GsYJ:www.everyonewe.b.es/WA/DataFilesjaigus/ciclos.doc+reorganizacion+curricular+por+ciclos+educativos&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESho>

SHAPIRO, Lawrence. Capítulo I: cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen. En: La salud emocional de los niños. Madrid: EDAF, 2002.

STEPHENSON, Jean. Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables with overall proficiency, and with performance on an oral test. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Facultad de filologías inglesa y alemana, 2006.

SUE, David; SUE, Derald y SUE, Stanley. Comportamiento anormal. Cuarta Edición. México: Mc. Graw- Hill, 1996. 722 p.

SUTTER, Jean. L'anticipation. Paris: PUF, 1990. 126 p.

VARELA, Aida; GRAMACHO, Ana y MELO, Celia. Programa de Enriquecimiento instrumental (PEI). En: alternativa pedagógica que responde al desafío de calidad en educación. Diversitas, 2006. Vol. 2, p. 197-310.

WATSON, Robert y LINDGREN, Henry. Psicología del niño y el adolescente. México: Limusa. 1991. 730 p.

YU-CHING, Daniel Chan & WU, Guo-cheng. A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. Taipei: Journal of National Taipei Teachers College, Vol.17, 20

ANEXOS

ANEXO A. Prueba de ansiedad social propuesta en el DSM

	Esa situación me produce 0= ninguna ansiedad 1= una ligera ansiedad 2= una ansiedad importante 3= verdadero pánico	Evito esa situación 0= nunca 1= raras veces 2= frecuentemente 3= sistemáticamente
1) Tomar la palabra frente a un grupo (para pronunciar un discurso, exponer un tema, etc.)		
2) Expresar sus sentimientos íntimos a alguien que usted aprecia.		
3) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión.		
4) Pedir a alguien que se calle que está hablando en voz alta, en el cine, teatro o concierto.		
5) Ser observado por alguien mientras está realizando un trabajo (escribir a máquina, bricolaje, cocer, etc).		
6) Ir a una fiesta en la que usted conoce poca gente.		
7) Telefonar a una gran administración para pedir información (gobierno civil, seguridad social, etc.)		
8) Decir que no a una persona que le pide un favor.		
9) Saludar a una persona importante o que ocupa un cargo importante.		
10) Comenzar una conversación con personas que no conoce.		

11) Escribir, comer, beber o andar delante de la gente.		
12) Devolver a un comerciante una compra que no le conviene.		
13) Hacer un examen oral, un test de aptitud o una entrevista de trabajo.		
14) Hablar de cosas sin importancia (del tiempo) con vecinos y comerciantes		

ANEXO B. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Su nivel de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM

Para conocer la importancia de su miedo a los demás, haga la suma de todas las notas marcadas en las 28 casillas de las dos columnas.

El resultado total estará comprendido entre 0 y 84.

Si el total es inferior a 10: parece que no siente la menor ansiedad hacia los demás. ¿Ha sido sincero consigo mismo? ¡A menos que usted sea un mutante en la especie humana!

Si el total está comprendido entre 10 y 29: siente de vez en cuando una ligera ansiedad ante los demás. Esa reacción es normal, pero puede deteriorar algunos de sus contactos sociales, sobre todo, si usted ha calificado varias veces con las notas 2 ó 3.

Si el total está comprendido entre 30 y 50: tiene usted bastantes conflictos con los demás y eso le hace sufrir. Debe ir pensando en la manera de resolver su problema de ansiedad social.

Si el total es superior a 50: Siente usted gran ansiedad en sus contactos con los demás y su vida se resiente mucho. Le convendría hablar con un médico o un psicólogo.

ANEXO C. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Sus reacciones de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM

Si realmente tiene miedo a los demás, es decir, si el resultado anteriormente calculado, llega por lo menos a 10, puede analizar ahora cómo reacciona ante ese miedo.

En primer lugar, calcule su resultado general en <<ansiedad>> haciendo la suma de las 14 notas de la primera columna. Ese resultado en <<ansiedad>> estará comprendido entre 0 y 42.

Después calcule su resultado general en <<evitación>> haciendo la suma de las 14 notas de la segunda columna. Ese resultado en <<evitación>> estará comprendido entre 0 y 42.

Finalmente calcule la diferencia que hay entre esos dos resultados.

Si su resultado en <<ansiedad>> es claramente inferior a su resultado en <<evitación>> (más de 5 puntos), su miedo a los demás lo empuja a evitar ciertos contactos. Es muy comprensible, pero usted no aprovecha las ocasiones para hacer que disminuya ese miedo. Intente afrontar más situaciones.

Si su resultado en <<ansiedad>> es casi igual que su resultado en <<evitación>> (una diferencia máxima de 5 puntos, usted intenta enfrentarse con situaciones de contacto con los demás, aunque no siempre se sienta a gusto. Pero cuidado, porque a veces usted renuncia a esos contactos. Es una lástima porque eso puede, en cierto modo, hacer que su miedo perdure.

Si su resultado en <<ansiedad>> es claramente superior a su resultado en <<evitación>> (más de 5 puntos), a pesar del miedo que le produce cierto número de contactos con los demás, usted intenta frecuentemente afronta la situación. Muy bien, hay que continuar en esa dirección.

ANEXO D. Explicación de la clasificación de los rangos de la variable “Su tipo de miedo” de la Prueba de Ansiedad Social del DSM.

Si realmente tiene miedo a los demás, es decir, si su resultado total llega por lo menos a 10, usted puede conocer mejor lo que, en el contacto con los demás, le causa verdadero miedo. Mire las notas que ha sacado, situación por situación.

Si sus notas más altas (ansiedad o evitación) se producen, sobre todo en las situaciones No 1, 3, 7, 9, y 13,

Lo que usted teme, ante todo, es **ser juzgado por los demás**. Usted teme un juicio negativo de los demás sobre usted mismo o sobre lo que usted acaba de hacer.

Si sus notas más altas (ansiedad o evitación) se producen, sobre todo en las situaciones No 2, 6, 10 y 14,

Lo que le produce ansiedad es **entregarse a los demás**. Usted teme que puedan conocer mejor sus sentimientos íntimos, su personalidad profunda.

Si sus notas más altas (ansiedad o evitación) se producen, sobre todo en las situaciones No 4, 8 y 12,

Lo que más le molesta es **afirmarse ante los demás**. Usted teme el tener que defender sus derechos y opiniones.

Si sus notas más altas (ansiedad o evitación) se producen, sobre todo en las situaciones No 5 y 11,

Lo que le causa disgusto, ante todo, es **la mirada de los demás**. Usted teme que le observen más o menos detenidamente.

ANEXO E. Adaptación de prueba de ansiedad social propuesta en el DSM aplicada al GE y GC

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNÁNDEZ
CICLO II (GRADOS 4-5)
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: _____

EDAD: _____

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. Ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición		
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.		
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase		
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea		
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.		
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.		
g) Levantar la mano durante la clase para aclarar dudas o hacer preguntas.		
h) Leer frente a sus compañeros de clase.		
i) Expresar sus ideas en público sin importar las equivocaciones.		
j) Participar en juegos y actividades durante la clase.		
k) Mostrar bajas calificaciones a sus padres y/o compañeros de clase.		
l) Ser objeto de burla por cometer errores durante la clase.		

Anexo F. Formato de intervención No. 1 (sesiones 1 y 2)

Fecha: marzo 7 -14 /2012

Curso: 5b (Quinto)

Tema: Weather and Clothes – *What do you wear today?*

Número de sesiones: 2

MOMENTO	SUBFASE	INSTRUMENTOS COGNITIVOS	HABILIDADES COGNITIVAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PLANEADA
<i>Input</i> (entrada de la información)	Acercamiento conceptual	Videos, imágenes, flashcards y todo el material visual que permita una aproximación y familiarización con el tema. Este material debe evidenciar ambientes o situaciones conocidas para los estudiantes de forma que, sea más fácil para relacionar con asuntos de sus vidas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Habilidad lingüísticas de entrada. ♦ Organización de la información 	La mediadora inicia la clase presentando el video <i>what's the weather like?</i> En el que se muestran tres características del clima, (<i>rainy, sunny and windy</i>) a través de escenas que combinan animaciones con personajes reales que expresan la diferencia entre estas y las prendas de vestir que se pueden utilizar de acuerdo con el clima. Luego de ver el video, la mediadora pregunta a los estudiantes sobre lo que observaron, partiendo de las ideas propuestas se plantea la temática general, su relación con la cotidianidad y la opinión personal de algunos de los estudiantes.
	Motivación conceptual	Imágenes, lenguaje corporal, cartelera, hojas de trabajo, marcador y tablero y en general todo el material que permita		Una vez discutido el tema de clase, la mediadora presenta algunas imágenes relacionadas con las características del clima y algunas prendas de vestir vistas en el video así como algunos carteles con la palabra correspondiente a cada

		<p>introducir el vocabulario y las estructuras gramaticales de manera implícita y no como el objetivo principal. Además lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos que les permitan a los estudiantes organizar la información que se está presentando.</p>		<p>imagen. Puesto que estas palabras fueron abordadas en el video, los estudiantes deben identificar los grupos correctos para identificar lo que significan algunas de las palabras que aparecen en el video, como: sunny, raining, windy, snowy coat, boots, shorts, scarf, hat, t- shirt, entre otras; la mediadora orienta esta asociación con algo de lenguaje corporal. Luego, se agrupan todos estos términos, se presenta la estructura what's the weather like today? Y se discute sobre su significado, se le da respuesta teniendo en cuenta el clima de hoy. Teniendo en cuenta esto se pregunta what do you wear today?, se trabaja del mismo modo con esta pregunta. Al final de esta parte, se presenta un mapa mental prediseñado, con imágenes y texto que los estudiantes deben organizar de acuerdo con lo trabajado anteriormente. Se hace retroalimentación y se corrige entre todos.</p>
--	--	---	--	---

<i>Process</i> (elaboración/ procesamiento de la información.	Desarrollo conceptual	Todas las actividades que se requieran para motivar a los estudiantes y hacer que utilicen el conocimiento de forma significativa, aplicándolo a situaciones que sean familiares o llamativas para ellos.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Amplitud y flexibilidad mental. ♦ Conducta comparativa. 	La mediadora propone una conversación sobre las características del clima que podemos observar en Colombia y las que no; los estudiantes reflexionan sobre esto y aportan ideas, comentarios y experiencias personales. El salón se divide en 4 grupos, cada uno escoge una característica del clima y la ropa que se debe usar de acuerdo con esta. Entre todos deben organizar un pequeño desfile de modas en el que se expresen las preferencias de cada uno o las diferencias que se entre otros países y el nuestro en cuanto al modo de vestir. Cada grupo debe hacer su presentación frente a los compañeros utilizando el vocabulario y las estructuras que consideren necesarias para expresar su punto de vista.
<i>Output</i> (salida de la información)	Verificación del aprendizaje	Lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos y demás organizadores gráficos que les permitan a los estudiantes dar cuenta del conocimiento aprehendido.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Comunicación explícita. ♦ Control de respuestas 	A través de una lluvia de ideas, se consignan en el tablero los aspectos más importantes organizándolos de forma que se evidencie la comprensión de la temática desarrollada para trabajar en la sección <i>what did you learnt today?</i> En la que los estudiantes comparten sus opiniones y hacer un balance de las actividades que se llevaron a cabo.

Anexo G. Formato de intervención No. 2 (sesiones 3 y 4)

Fecha: marzo 21 – 28/ 2012

Curso: 5b (Quinto)

Tema: Nationalities – *Where are you from?*

Número de sesiones: 2

MOMENTO	SUBFASE	INSTRUMENTOS COGNITIVOS	HABILIDADES COGNITIVAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PLANEADA
<i>Input</i> (entrada de la información)	Acercamiento conceptual	Videos, imágenes, flashcards y todo el material visual que permita una aproximación y familiarización con el tema. Este material debe evidenciar ambientes o situaciones conocidas para los estudiantes de forma que, sea más fácil para relacionar con asuntos de sus vidas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Habilidad de s lingüísticas de entrada. ♦ Organización de la información 	La mediadora inicia la clase presentando el video <i>where are you from?</i> En el que se entrevista a personas de diferentes nacionalidades, con diferentes estructuras conocidas por los estudiantes <i>como hello, how are you?, nice to meet you,</i> se introduce la pregunta <i>where are you from?</i> y el vocabulario relacionado con <i>países y nacionalidades.</i> Luego de ver el video, la mediadora pregunta a los estudiantes sobre lo que observaron, partiendo de las ideas propuestas se plantea la temática general, su relación con la cotidianidad y la opinión personal de algunos de los estudiantes.
	Motivación conceptual	Imágenes, lenguaje corporal, carteleros, hojas de trabajo, marcador y tablero y en general todo el		Los estudiantes deben discutir lo visto en el video hasta encontrar las palabras y/o estructuras claves que se trabajaran en clase, en este caso, <i>where are you from?, i'm from...</i>

<p><i>Process</i> (elaboración/procesamiento de la información)</p>	<p>Desarrollo conceptual</p>	<p>material que permita introducir el vocabulario y las estructuras gramaticales de manera implícita y no como el objetivo principal. Además lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos que les permitan a los estudiantes organizar la información que se está presentando.</p> <p>Todas las actividades que se requieran para motivar a los estudiantes y hacer que utilicen el conocimiento de forma significativa, aplicándolo a situaciones que sean familiares o llamativas para ellos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Amplitud y flexibilidad mental. ♦ Conducta comparativa. 	<p>Colombia, England, Brazil, Italy, Mexico, etc.</p> <p>Luego, se presentan algunas imágenes de personas famosas y reconocidas por los estudiantes, ellos deben identificar el país del que proviene cada personaje. La mediadora apoyara con la estructura y el vocabulario que requieran para expresarse.</p> <p>Para reforzar lo anterior, se comparte una pequeña lectura llamada <i>the students in my english class</i>, con la que los estudiantes pueden identificar el conocimiento transmitido anteriormente en un contexto más cercano, como lo es un aula de clase.</p> <p>Para esta sesión se le pide a cada estudiante escoger un país, elaborar la bandera correspondiente y asumir esa nacionalidad con el fin de participar en un juego de rol. Los estudiantes se dividen en grupos y escogen el papel que quieren desempeñar, algunos son reporteros y otros entrevistados. Tomando como ejemplo el video, los estudiantes deben realizar entrevistas en las que se usen estructuras y vocabulario visto en clases anteriores, con preguntas y respuestas pertinentes y claras. Al final de esta actividad, la</p>
---	------------------------------	---	--	--

				mediadora escoge algunos estudiantes para hacer un reporte oral de la nacionalidad que escogió cada uno de sus compañeros y una pequeña reflexión sobre el desarrollo de la misma.
<i>Output</i> (salida de la información)	Verificación del aprendizaje	Lluvia de ideas, mapas mentales, cuadros sinópticos y demás organizadores gráficos que les permitan a los estudiantes dar cuenta del conocimiento apprehendido.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Comunicac ión explícita. ♦ Control de respuestas 	Para terminar, se le pide a cada estudiante completar un mapa mental prediseñado, en el que se debe organizar lo aprendido en el día de hoy. Luego, se lleva a cabo la sesión <i>what did you learn today?</i> En la que todos los estudiantes van a tener la oportunidad de opinar, aportar ideas, comentarios y hacer un balance de las actividades que se llevaron a cabo.

Anexo H. Formato de intervención No. 3 (sesiones 5 y 6)

Fecha: abril 4-6/2012

Curso: 5b (Quinto)

Tema: Food- *what do you like to eat?*

Número de sesiones: 2

MOMENTO	SUBFASE	INSTRUMENTOS COGNITIVOS	HABILIDADES COGNITIVAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PLANEADA
<i>Input</i> (entrada de la información)	Acercamiento conceptual	Videos, imágenes, flashcards y todo el material visual que permita una aproximación y familiarización con el tema. Este material debe evidenciar ambientes o situaciones conocidas para los estudiantes de forma que, sea más fácil para relacionar con asuntos de sus vidas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Habilidad lingüísticas de entrada. ♦ Organización de la información 	Esta intervención inicia con la presentación de las banderas de algunos de los países tratados en la sesión anterior, sus platos típicos junto con algunas de las características y hábitos de sus ciudadanos. Luego, los estudiantes discutirán sobre lo que vieron, partiendo de las ideas propuestas se plantea la temática general, su relación con la cotidianidad y la opinión personal de algunos de los estudiantes para tratar de identificar la temática de hoy. Partiendo de esto, se les piden a los estudiantes completar un mapa mental prediseñado en el que plasmen la relación entre los conceptos y en general el tema presentado.
	Motivación conceptual	Imágenes, lenguaje corporal, carteleros, hojas de trabajo, marcador y tablero y		La mediadora pregunta: <i>do you like this?</i> Los estudiantes deben elegir el plato que más les guste usando <i>I like it – I don't like it.</i> También, se presenta

		<p>en general todo el material que permita introducir el vocabulario y las estructuras gramaticales de manera implícita y no como el objetivo principal. Además lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos que les permitan a los estudiantes organizar la información que se está presentando.</p>		<p>la pregunta <i>have you ever eat it? – Yes, I have – no, I haven’t.</i></p> <p>Teniendo en cuenta esto, se discute sobre los ingredientes que contiene cada plato, los estudiantes deben tomar algunas imágenes que representan estos ingredientes ubicándolos en donde corresponden. A continuación, la mediadora presenta un cartel con la pirámide alimenticia, en la que se diferencian los grupos de alimentos con diferentes colores y con un número que indica la cantidad diaria que se debe consumir de los alimentos que conforman este grupo. Los estudiantes discuten sobre la finalidad de la pirámide, los colores y los números, luego, proceden a ubicar los ingredientes de cada plato típico en el grupo al que pertenecen, discutiendo las propiedades alimenticias de cada grupo.</p>
<p><i>Process</i> (elaboración/procesamiento de la información)</p>	<p>Desarrollo conceptual</p>	<p>Todas las actividades que se requieran para motivar a los estudiantes y hacer que utilicen el conocimiento de forma significativa, aplicándolo a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Amplitud y flexibilidad mental. ♦ Conducta comparativa. 	<p>Para evidenciar la comprensión de la información, la mediadora da a cada estudiante un cuadro sinóptico prediseñado en el que se debe realizar la clasificación de algunos alimentos conocidos, de acuerdo con sus características nutricionales. Tomando en cuenta esta clasificación</p>

		situaciones que sean familiares o llamativas para ellos.		<p>los estudiantes deben decidir cuáles son los alimentos más saludables, comparar los alimentos que consumimos normalmente en Colombia con los de otros países y de igual forma expresar likes – dislikes.</p> <p>De este modo, los estudiantes deben conformar grupos de trabajo y crear o escoger un plato que les guste y que consideren saludable, llevar los ingredientes para prepararla en clase y presentar ante sus compañeros la información nutricional de dicho plato a través de una etiqueta elaborada por ellos mismos.</p>
<i>Output</i> (salida de la información)	Verificación del aprendizaje	Lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos y demás organizadores gráficos que les permitan a los estudiantes dar cuenta del conocimiento aprehendido.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Comunicac ión explícita. ♦ Control de respuestas 	<p>Para terminar, los estudiantes deben elaborar un mapa mental en el que se relacione toda la información presentada para realizar una discusión en la parte final what did you learnt today? Analizando diferentes puntos de vista y opiniones de los estudiantes. La mediadora dirige una reflexión sobre la importancia de reconocer las diferencias culturales y de consumir alimentos saludables.</p>

Anexo I. Formato de intervención No. 4 (sesiones 7 y 8)

Fecha: abril 18-20/2012

Curso: 5b (Quinto)

Tema: Months - Special celebrations

Número de sesiones: 2

MOMENTO	SUBFASE	INSTRUMENTOS COGNITIVOS	HABILIDADES COGNITIVAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PLANEADA
<i>Input</i> (entrada de la información)	Acercamiento conceptual	Videos, imágenes, flashcards y todo el material visual que permita una aproximación y familiarización con el tema. Este material debe evidenciar ambientes o situaciones conocidas para los estudiantes de forma que, sea más fácil para relacionar con asuntos de sus vidas cotidianas.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Habilidads lingüísticas de entrada. ♦ Organización de la información 	Esta intervención inicia con la presentación de algunas imágenes relacionadas con fechas especiales en Colombia de acuerdo con el mes en el que tiene lugar cada una. Dentro de las más representativas se encuentran Navidad, Halloween, amor y amistad, entre otras. A continuación, los estudiantes aportan, opinan y discuten sobre sus experiencias personales en algunas de estas fechas. Partiendo de esto, deben plantear el tema a tratar en clase. La mediadora presenta un mapa mental prediseñado en el que los estudiantes deben organizar las fechas especiales presentadas de acuerdo con los meses del año.
	Motivación conceptual	Imágenes, lenguaje corporal, carteleras, hojas de trabajo, marcador y tablero y		Teniendo en cuenta algunos de los países trabajados en sesiones anteriores, se presentan algunas de sus fiestas tradicionales con su

		<p>en general todo el material que permita introducir el vocabulario y las estructuras gramaticales de manera implícita y no como el objetivo principal. Además lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos que les permitan a los estudiantes organizar la información que se está presentando.</p>		<p>respectiva fecha. Junto a esto, la mediadora presenta la estructura para mencionar fechas (números ordinales y meses del año). En un calendario que se ubica en el tablero, los estudiantes deben ubicar cada una de las fechas correspondientes a las celebraciones trabajadas, las cuales estarán representadas con algunas imágenes. Según esto, los estudiantes dan cuenta de la comprensión e interiorización de las estructuras al expresar la fecha en la que se celebra cada una de estas fiestas y el país de la cual proviene dicha celebración. La mediadora comenta algunos detalles sobre el origen o razón de ser de estas fechas y algunas de las tradiciones que las caracterizan. Los estudiantes dan su opinión y se discute sobre la más llamativa.</p>
<p><i>Process</i> (elaboración/procesamiento de la información)</p>	<p>Desarrollo conceptual</p>	<p>Todas las actividades que se requieran para motivar a los estudiantes y hacer que utilicen el conocimiento de forma significativa, aplicándolo a situaciones que sean</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Amplitud y flexibilidad mental. ✦ Conducta comparativa. 	<p>Luego de conocer algunos detalles sobre cada celebración, los estudiantes deben discutir las diferencias y similitudes que encuentran entre estas celebraciones y las que conocen de Colombia para evidenciar una vez más la diversidad cultural existente en el mundo. El grupo se divide en dos, cada parte</p>

		familiares o llamativas para ellos.		escoge una de las celebraciones que consideren más interesantes con el fin de realizar una pequeña representación en la que se muestren las tradiciones más representativas de cada país escogido. En estas representaciones, los estudiantes deben expresar porqué esta fecha es especial, así como el día y el mes del año en la que se celebra.
<i>Output</i> (salida de la información)	Verificación del aprendizaje	Lluvia de ideas, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos y demás organizadores gráficos que les permitan a los estudiantes dar cuenta del conocimiento aprehendido.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Comunicación explícita. ♦ Control de respuestas 	Para terminar, los estudiantes deben elaborar un mapa mental en el que se relacione toda la información presentada para realizar una discusión en la parte final <i>what did you learnt today?</i> Analizando diferentes puntos de vista y opiniones de los estudiantes. La mediadora dirige una reflexión sobre la importancia de reconocer las diferencias culturales.

ANEXO J. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 12

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNÁNDEZ

CICLO II (GRADOS 4-5)

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

12

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones, puede manifestarse con temblor, sudoración, dolor de estómago, cabeza o imposibilidad para hablar entre otras.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: Adolfo Alejandro Clavijo Gómez

EDAD: 9

tengo ansiedad
en esta ex-
posición por eso
escribo rápido

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	2	2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	1	2
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	1	3
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	3	1
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	2	2
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	1	1

ANEXO K. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 12

12

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNANDÉZ
CICLO II (GRADOS 4-5)
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: Adolfo Alejandro Clavito Gómez.

EDAD: 9 años

PREGUNTAS	Esa situación me produce		Evito esa situación	
	1. Ligera ansiedad	2. ansiedad importante	3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	1			2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	2			3
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	1			1
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	1			1
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	1			2
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	1			1
g) Levantar la mano durante la clase para	1			1

ANEXO L. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 14

14

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNANDÉZ
CICLO II (GRADOS 4-5)
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones, puede manifestarse con temblor, sudoración, dolor de estómago, cabeza o imposibilidad para hablar entre otras.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: Deyan Alexander Díaz Lizarazo
 EDAD: 10 años

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	3	2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	3	3
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	2	1
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	3	2
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	3	3
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	3	3

ANEXO M. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 14

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNÁNDEZ
 CICLO II (GRADOS 4-5)
 PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

17

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: Alexandra Diaz
 EDAD: 10

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	2	2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	2	2
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	1	2
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	2	2
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	1	1
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	1	1
g) Levantar la mano durante la clase para	1	1

ANEXO N. Prueba de ansiedad social pretest estudiante no. 34

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNANDÉZ
CICLO II (GRADOS 4-5)
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

34

La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones, puede manifestarse con temblor, sudoración, dolor de estómago, cabeza o imposibilidad para hablar entre otras.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

NOMBRE: Maria Valentina U.

EDAD: 9 años

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	3	2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	3	3
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	3	3
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	3	2
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	3	1
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	3	2

ANEXO Ñ. Prueba de ansiedad social posttest estudiante no. 34

UNIVERSIDAD LIBRE DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN HUMANIDADES E IDIOMAS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO TULIO FERNANDÉZ
CICLO II (GRADOS 4-5)
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ANSIEDAD

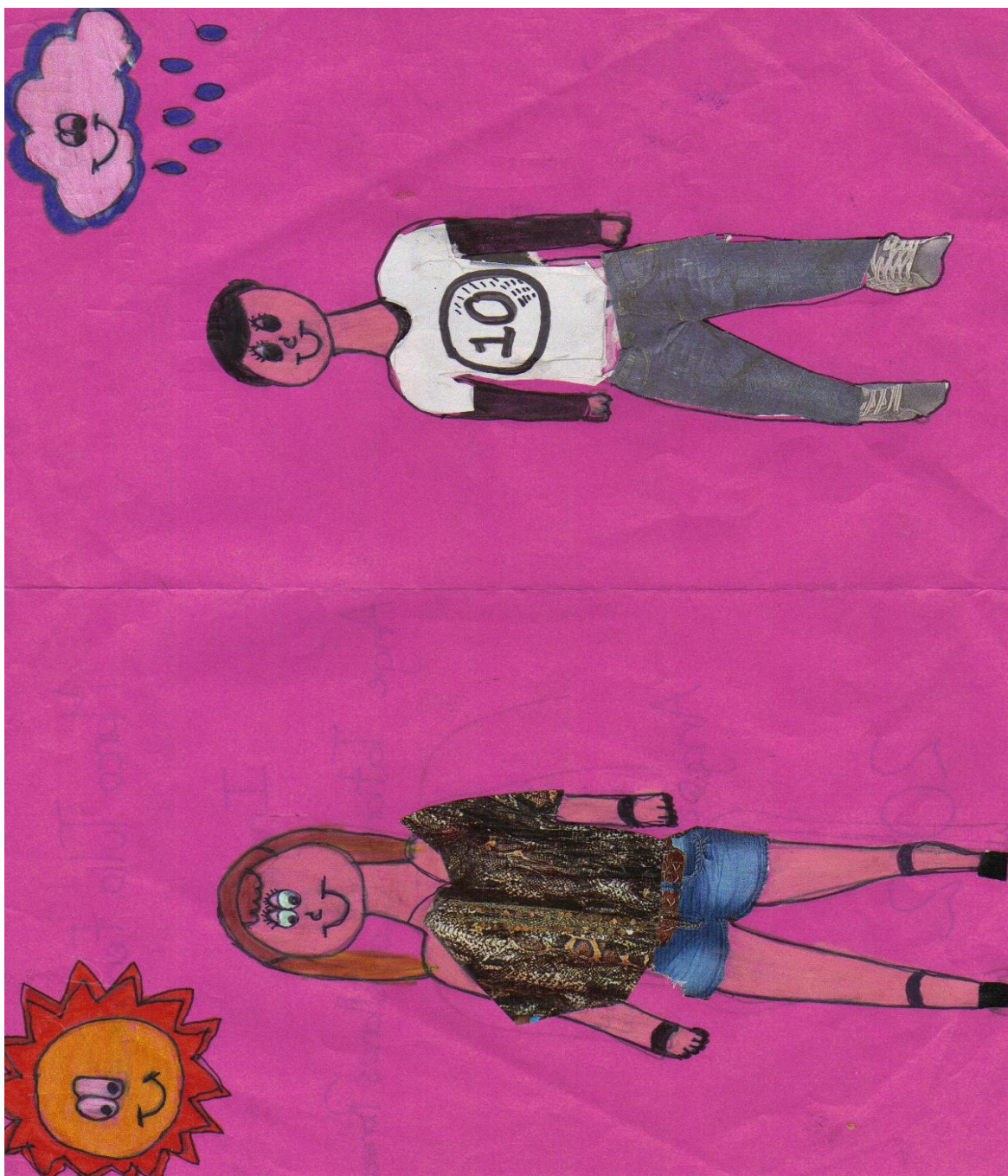
La ansiedad es una sensación de incomodidad que sienten las personas en determinadas situaciones.

A continuación encontrará una serie de preguntas relacionadas con **la ansiedad** que le producen algunas situaciones durante el desarrollo de las clases en lengua extranjera (Inglés). Usted debe marcar en la casilla en blanco, el número que corresponde a su nivel de ansiedad en determinada situación.

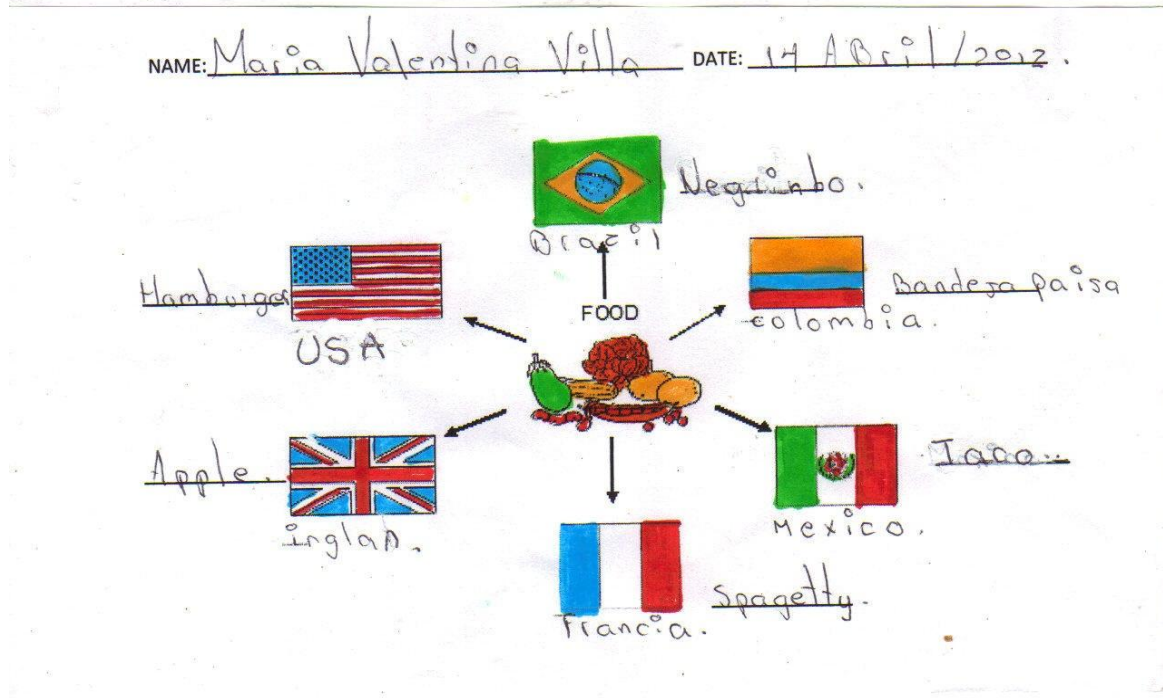
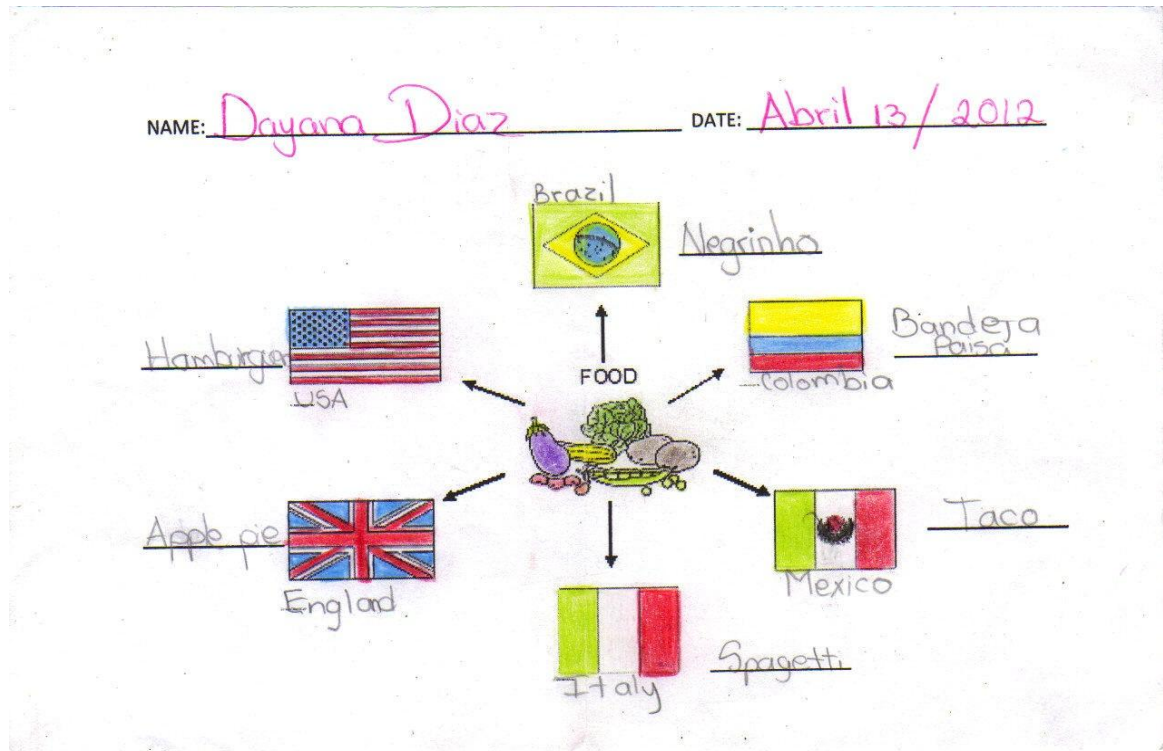
NOMBRE: Maria Valentina U
EDAD: 10 años

PREGUNTAS	Esa situación me produce	Evito esa situación
	1. Ligera ansiedad 2. ansiedad importante 3. Verdadero pánico	1. Nunca 2. Frecuentemente 3. Siempre
a) Hablar frente a un grupo de personas para realizar una exposición	2	2
b) Intervenir para dar su punto de vista en una discusión en clase.	2	2
c) Pedirle a alguien que haga silencio, cuando está interrumpiendo la clase	2	2
d) Ser observado por alguien cuando usted está realizando una presentación oral en clase sobre una consulta o tarea	2	2
e) Comenzar una conversación sobre algún tema en clase.	2	2
f) Hacer un examen o quiz oral en clase.	2	2
g) Levantar la mano durante la clase para	2	2

ANEXO O. Actividad intervención No. 1 estudiante No. 14

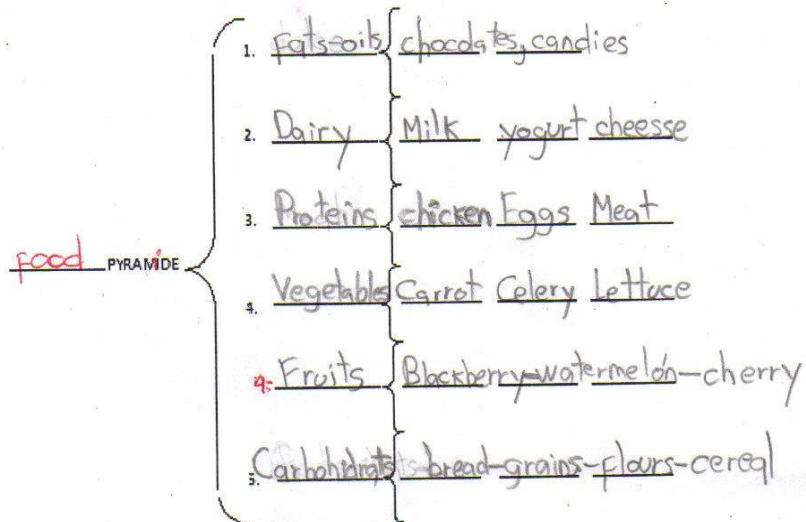


ANEXO P. Mapa mental intervención No. 3 estudiantes 14 Y 34

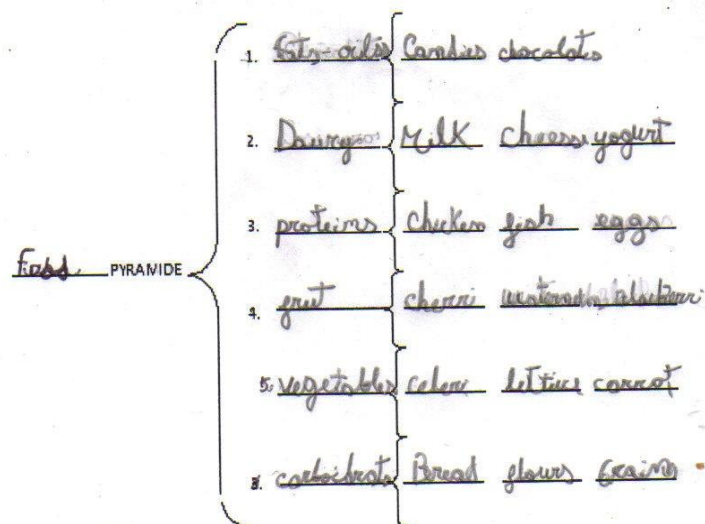


ANEXO Q. cuadro sinóptico intervención No. 3 estudiantes 12 Y 16

NAME: Adolfo Alejandro Clavijo G. DATE: Abril 13/2012



NAME: Cristian Felipe Giraldo Muñoz DATE: Abril 13 de 2012



ANEXO R. Mapa mental intervención No. 4 estudiantes 12 Y 14

Adolfo Alejandro Chivito Gómez.



Dayana Diaz

